AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI
TƏHSİL NAZİRLİYİ

ISSN 0134-3289 (Print)
ISSN 2617-8060 (Online)

AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

ELMİ-NƏZƏRİ, PEDAQOJİ JURNAL

2019. №1 /686

AZERBAIJAN JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES

AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

Elmi-nəzəri, pedaqoji jurnal. 1924-cü ildən nəşr olunur.
ISSN 0134-3289 (Print) **ISSN 2617-8060** (Online)

Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin 5 may 1996-cı il tarixli Nizamnaməsi ilə təsdiq edilmiş, Ədliyyə Nazirliyində dövlət qeydiyyatına alınmışdır. Qeydiyyat № 11/3165

«Azərbaycan məktəbi» jurnalı akademik səviyyədə tədqiq olunan və elmi heyət tərəfindən müsbət qiymətləndirilən Azərbaycan, rus, ingilis və türk dillərində orijinal məqalələrin nəşrini həyata keçirir. Müəlliflərin şəxsi maraqlarını təbliğ edən məqalələr qəbul edilmir.
Jurnal aşağıdakı bölmələrdən ibarətdir: Pedaqogika, tədris və təlim, nəzəriyyə və təcrübə, pedaqoji psixologiya, təhsil tarixi və fəlsəfəsi, təhsil siyasəti və texnologiyaları, kurikulum və metodika. Nəşrlər bölməsində elmi, pedaqoji sahədə yeni dərc edilən kitablar tanıdılır.
«Azərbaycan məktəbi» ildə dörd dəfə nəşr olunur, həmçinin, xüsusi buraxılışlar, konfrans və simpozium materialları da dərc edir.
Jurnal Azərbaycan Respublikasının Prezidenti yanında Ali Attestasiya Komissiyasının tövsiyə etdiyi elmi nəşrlər sırasındadır.

© Azərbaycan məktəbi, 2018

Jurnalın indekslənməsi
/ Indexed by /

Azərbaycan Respublikasının Prezidenti yanında ALİ ATTESTASİYA KOMİSSİYASI

Academia.edu

ResearchGate

Google Scholar

DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

INDEX COPERNICUS INTERNATIONAL

idealonline

COPE COMMITTEE ON PUBLICATION ETHICS

Azerbaijan Journal of Educational Studies

established in 1924, is an academic journal published quarterly by the Ministry of Education of Azerbaijan Republic
ISSN 0134-3289 (Print) **ISSN 2617-8060** (Online)

The Azerbaijan Journal of Educational Studies publishes original articles in Azerbaijani, Russian, English and Turkish, studied at the academic level and positively evaluated by the scientific staff of the journal. Articles that promote the interests of conflict of the authors are not accepted. The Journal consists of the following sections:
Pedagogy, teaching and learning, theory and practice, educational psychology, educational history and philosophy, educational policy and technology, curriculum and methodology. In the section «Book Review» are presented new books published in the scientific and pedagogical field. The Journal is published quarterly, and also publishes special Issues, conferences and symposium materials.
The journal is one of the scientific publications recommended by the High Attestation committee under the President of the Republic of Azerbaijan.

© 2018 Azerbaijan Journal of Educational Studies

Təsisçi AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI TƏHSİL NAZİRLİYİ

Baş redaktor Rahil Nəcəf

Redaksiya şurası
Aziz Sancar (Texas Universiteti, ABŞ)
Amanda Taylor (Təhsil Tədqiqatları Milli Fondu, Böyük Britaniya)
Ana Kirvalidze (İlia Dövlət Universiteti, Gürcüstan)
Cəfər Cəfərov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Cihangir Doğan (Mərmərə Universiteti, Türkiyə)
Ənvər Abbasov (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu)
Fərrux Rüstəmov (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu)
Hikmət Əlizadə (Bakı Dövlət Universiteti)
Hüseyn Əhmədov (Rusiya Federasiyası Təhsil Akademiyası)
İlham Əhmədov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
İlham Məmmədzadə (Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası)
İrfan Erdoğan (İstanbul Universiteti, Türkiyə)
İsa Həbibbəyli (Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası)
Mahmut Çitil (Qazi Universiteti, Türkiyə)
Mauro Mocerino (Kurtin Universiteti, Avstraliya)
Məhəbbət Vəliyeva (Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi)
Məsud Əfəndiyev («Helmholtz» Elmi-Tədqiqat Mərkəzi, Almaniya)
Natalya Şevçenko (Volqoqrad Dövlət Universiteti, RF)
Səlahəddin Xəlilov (Türkiyə Fəlsəfə Dərnəyi)
Tatyana Ryabova (Rusiya Dövlət Sosial Universiteti)
Tatyana Vasilenko (Moskva Dövlət Pedaqoji Universiteti, RF)
Vaqif Bayramov (Moskva Dövlət Humanitar-İqtisad Universiteti)
Valeriy Kiriçuk (Ukrayna Milli Pedaqoji Elmlər Akademiyası)
Yuriy Zinçenko (M.V.Lomonosov adına Moskva Dövlət Universiteti)

Redaksiya heyəti
Nəsrəddin Musayev (baş redaktorun müavini)
Tariyel Süleymanov (məsul katib)
Cəmil Məmmədov (Bakı Mühəndislik Universiteti)
Elmina Kazımzadə (Bakı Dövlət Universiteti)
Əbülfəz Süleymanlı (Üsküdar Universiteti, Türkiyə)
Hümeyir Əhmədov (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu)
İntiqam Cəbrayılov (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu)
Qalib Şərifov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)
Leyla İsmayılova (Çikaqo Universiteti, ABŞ)
Nərmin Osmanlı (Hacattepe Universiteti, Türkiyə)
Sevinc Məmmədova (Corc Vaşinqton Universiteti, ABŞ)
Ülviyyə Mikayılova (ADA Universiteti)
Vəfa Kazdal (ADA Universiteti)
Vəfa Yaqublu (Təhsil İşçilərinin Peşəkar İnkişafı İnstitutu)

Redaksiya
Ağca Talıbova, Anar Mehdiyev, Aygün Mürşüdova, Aynurə Əsədova, Aynurə Məmmədova, Böyükağa Mikayılov, Gülnar Əliyeva, Xəyalə Zalova, Sevinc Qarazadə, Sveta Məmmədova

Redaksiyanın ünvanı: AZ 1065, Bakı şəhəri, Azad Mirzəyev küçəsi, 236
Telefon: (012) 538 82 65; (012) 538 82 67
E-mail: editor@journal.edu.az
http://www.journal.edu.az
Facebook: Azərbaycan məktəbi/Academic Journal
Instagram: @azerbaycan_mektebi_jurnali

The Ministry of Education of Azerbaijan Republic

AZERBAIJAN JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES

Editor-in-Chief Rahil Najaf

Editorial Council
Aziz Sancar (The University of Texas, US)
Amanda Taylor (National Foundation for Educational Research, UK)
Ana Kirvalidze (Ilia State University, Georgia)
Anvar Abbasov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Farrukh Rustamov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Hikmat Alizade (Baku State University, Azerbaijan)
Huseyn Ahmadov (Russian Academy of Education)
Ilham Ahmadov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Ilham Mammadzade (Azerbaijan National Academy of Sciences)
Irfan Erdogan (Istanbul University, Turkey)
Isa Habibbeyli (Azerbaijan National Academy of Sciences)
Jafar Jafarov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Jihangir Dogan (Marmara University, Turkey)
Mahabbat Veliyeva (Ministry of Education of Azerbaijan Republic)
Mahmut Citil (Gazi University, Turkey)
Mauro Mocerino (Curtin University, Australia)
Messoud Efendiyev (Helmholtz Zentrum München, Germany)
Natalya Shevchenko (Volgograd State University, RF)
Salaheddin Khalilov (Turkey Philosophy Association)
Tatiana Ryabova (Russian State Social University)
Tatiana Vasilenko (Moscow State Pedagogical University, RF)
Vagif Bayramov (MSU of Humanities and Economics, RF)
Valery Kirichuk (National Academy of Pedagogical Sciences, Ukraine)
Yuriy Zinchenko (Lomonosov Moscow State University, RF)

Editorial Board
Nasraddin Musayev (Deputy Editor-in-Chief, Azerbaijan)
Tariyel Suleymanov (Executive Editor, Azerbaijan)
Abulfaz Suleymanli (Uskudar University, Turkey)
Elmina Kazimzade (Baku State University, Azerbaijan)
Gailb Sharifov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Humeyir Ahmadov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Intigam Jabrayilov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Jamil Mammadov (Baku Engineering University, Azerbaijan)
Leyla Ismayilova, (University of Chicago, US)
Narmin Osmanli (Hacettepe University, Turkey)
Sevinj Mammadova (George Washington University, USA)
Ulviyya Mikayilova (ADA University, Azerbaijan),
Vafa Kazdal (ADA University, Azerbaijan)
Vafa Yaqublu (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)

Adress: 236 Azad Mirzayev St., Baku, Azerbaijan 1065
Tel: + 994 12 538 82 65; 12 538 82 67
E-mail: editor@journal.edu.az
Homepage: http://www.journal.edu.az

№ 1, 2019
İÇİNDƏKİLƏR

REDAKTOR SÖZÜ

9—10 Bilik — gücdür

QİYMƏTLƏNDİRMƏ

11—23 **Elza Səmədli**
Azərbaycanlı şagirdlərin PİRLS-2016 nəticələrinin təhlili

PEDAQOGİKA

25—32 **Sevinc Məmmədova**
Keyfiyyətli müəllim, yoxsa keyfiyyətli tədris

33—56 **Afət Süleymanova**
Qloballaşma prosesinin təhsilə təsiri və müəllim fəaliyyətində preventiv tədbirlər

İNNOVASİYALAR

57—67 **Sevda Axundova**
Pedaqoji innovasiyaların növləri və onların tətbiqi xüsusiyyətləri

METODİKA

69—90 **Serkan Yaşar Güney, Midrabi Cihangir Doğan**
Storyline metodunun elmi nailiyyətə və təhsilin davamlılığına təsiri

91—104 **Yelena Sidenko**
Pedaqoqun fəaliyyət motivasiyası və təlim metodlarının qarşılıqlı əlaqələri haqqında

M E T O D İ K A

105—114 **Yelena Zubova, Mixail Neçayev**
Tərbiyəedici mühitin nəzəri əsasları, yaradılması və inkişafı məsələlərinə həsr olunmuş elmi-pedaqoji tədqiqatlar

B E Y N Ə L X A L Q T Ə C R Ü B Ə

115—140 **Ahmed Alduais, Guoyuan Sang, Meng Deng**
Çin Xalq Respublikasında 2010-2014-cü illərdə xüsusi təhsilin inkişafının araşdırılması

P R A K T İ K A

141—150 **Şamil Nəcəfov**
Açıq tarix dərslərində arxeoparklara gəzintinin təşkili və arxeoloji materiallardan istifadənin tədrisin keyfiyyətinə təsiri

S O S İ O L O G İ Y A

151—160 **Ruhiyyə Məmmədova**
Sosial psixoloji aspektdə qrup fenomeninin tədqiqinə metodoloji yanaşma

161—169 **Yılmaz Özbek**
Sağlam təhsil — sağlam cəmiyyət

İ D A R Ə E T M Ə

171—182 **Akif Xalıqov**
Məktəbin keyfiyyətli idarə edilməsində hesabatlılıq prinsipinin tətbiqi təcrübəsindən

T Ə H S İ L T A R İ X İ M İ Z D Ə N

183—199 **Hüseyn Əhmədov**
«Azərbaycan məktəbi» jurnalının sələfləri və pedaqoji mətbuat tarixindəki xidmətləri

№ 1, 2019
Table of CONTENTS

E V A L U A T I O N

11—23 **Elza Semedli**
The analyzing of Azerbaijani pupils results of PIRLS 2016

P E D A G O G Y

25—32 **Sevinj Mammadova**
Teacher quality vs. Teaching quality

33—56 **Afet Suleymanova**
The impact of processes in the globalizing world on education and preventive activites of the teacher

I N N O V A T I O N S

57—67 **Sevda Akhundova**
The types of pedagogical innovations and the features of their application

M E T H O D O L O G Y

69—90 **Serkan Yashar Guney, Midrabi Cihangir Doğan**
The effects of storyline approach on academic success and retention of learning

91—104 **Elena Sidenko**
On the relationship between teaching methods and motivation activities of teacher

METHODOLOGY

105—114 **Elena Zubova, Mikhail Nechaev**
Scientific-pedagogical research, devoted to the questions of theoretical justification, creation and development of the educating environment

INTERNATIONAL EXPERIENCE

115—140 **Ahmed Alduais, Guoyuan Sang, Meng Deng**
Examining the development of special education in the People's Republic of China between 2010 and 2014

PRACTICE

141—150 **Shamil Najafov**
Organizing study tours to the archeoparks and the impact of the using archeological materials on the teaching quality

SOCİOLOGY

151—160 **Ruhiyya Mammadova**
A methodological approach to the study of the group phenomenon in the social psychological aspect

161—169 **Yılmaz Özbek**
Healthy education healthy society

MANAGEMENT

171—182 **Akif Xaligov**
From the experience in applying the principle of accountability in quality management of the school

EDUCATIONAL HISTORY

183—199 **Huseyn Ahmedov**
The predecessors of Azerbaijan Journal of Educational Studies and its role in the history of pedagogical press

Bilik — gücdür

Hamımızı düşündürən suallar var. Müasir təhsilimizin əsasında nə dayanır? Yeni təhsil anlayışımızı şərtləndirən konseptual baxış necə formalaşır? Nəyi öyrənirik, nəyi təhsil edirik və bu təhsil bizə nə verəcək? Oxuyub öyrəndiyimiz elmi biliklər nəyə yarayacaq, onların bizə faydası olacaqmı? Bu və buna bənzər məsələlər barəsində qısa da olsa əsas qayəmizi izah etsək oxucu üçün də faydalı olar.

XX əsr elm fəlsəfəsinin görkəmli nümayəndələrindən və «Beynəlxalq Elm Akademiyası»nın (International Science Academy, USA) banilərindən olan Samuel Tomas Kuhnun ümumavropa düşüncəsinə böyük təsir edən «Elmi inqilabların əsası» adlı əsərinin nəşr edildiyi 1962-ci ildən indiyə qədər dünyada «elm» və «bilik» anlayışları ciddi və dərin mübahisələrin başlıca mövzusuna çevrildi. Kuhn öz əsərində o zamana qədər çox istifadə olunmayan «mümkünlük» məntiqindən çıxış edərək Qərb təfəkkürü üçün elmin və biliyin «bulanıq» tərəflərini «ifşa» etdi. Onun nəzəriyyəsində ona qədər doqma sayılan elmi paradiqmaların həqiqətləri sorğu-sual kontekstində mühakimə olunaraq müasir cəmiyətlərdə biliyin aparıcı güc və imkanları, o cümlədən, gerçəkliyin mütləq ifadəsindəki anlamların təhlilinə dair ənənəvi baxışlar dərindən tənqid edilmişdi.

Əslində, Kuhnun tənqidi görüşləri və gəldiyi qənaət müasir dünyanın aparıcı Qərb düşüncəsində uzun müddətdir davam edən «ağlın hakimiyyətinə» dair mübahisələrin məntiqi nəticəsi idi. Bu, müasir elmi təsəvvürlərdə insanların və cəmiyyətlərin qarşısına çıxarılan «tərəqqi» anlayışının vəhdətinə dair yaranmış böhranın da açıq ifadəsini təşkil edirdi.

Məlum məsələdir ki, XIX əsrdə təkamül anlayışının ortaya çıxması ilə təbiət anlayışı tarixi bir məna qazanmağa başladı. Belə ki, müasir elmlərin metodik sistemində təbiət də tarix kimi tərəqqi predmeti olaraq dəyişən və irəliləyən doktrinalar və qanunlar çərçivəsinə salındı. Xüsusilə empirik nəzəriyyələr əsasında formalaşan yeni elmi metodik baxış vasitəsilə kapitalist istehsal münasibətləri arasında yaradılan birlik yeni cəmiyyət təsəvvürünün formalaşmasına səbəb oldu. Elmi yolla əldə edilən uğurların insan və cəmiyyət həyatına rifah olaraq əks olunması nəticəsində

elmi tərəqqi fikri, bir növ, özünü təsdiqləyərək mübahisə obyekti olmaqdan xilas oldu. Macar filosof İmre Lakatosun qeyd etdiyi kimi, XX əsrdə «elm fəlsəfəsi olmadan aparılan bütün elmi-tarixi araşdırmalar kor, elm tarixi olmadan aparılan bütün fəlsəfi araşdırmalar isə boş təşəbbüs halına» gəldi.

Lyudviq Vitgenşteyn, dərin mübahisələrə səbəb olan bu açıqlamaları bir istiqamətdə cəmləyərək, müasir mədəniyyətin başlıca probleminin terminologiya olduğunu dilə gətirdi. Ona görə, bizim (Qərb) mədəniyyətimizin digər mədəniyyətlərdən fərqi dünyaya dair təsəvvürlərimizin terminoloji formaya malik olmasıdır. Artıq terminlər olmadan dünyaya dair soruşulan suallarımızın əsassız olduğu bir düşüncə sistemində yaşayırıq. Bu terminologiya sisteminin başında isə «bilik» dayanır.

Bilik vasitəsilə, sadəcə, elmi təsəvvürlərimiz dəyişməklə qalmayıb, bu təsəvvürləri yaratdığımız məkan da insanın xidmətinə keçir. Yəni elm və ya bilik insan iradəsinin aparıcı gücünə çevrilir.

Elm artıq 100 ildir insan-insan, insan-dünya və insan-tarix münasibətlərinin yeganə yaradıcı ünsürü və mahiyyətidir. Elmi texnologiyaların xaricində dünyanın qavranılmasına dair bütün açıqlamaların mif, inanc və əfsanə şəklini aldığı bu anlayışda bilik bizim üçün, bir növ, ahəng qanunvericiliyimizdir.

Artıq qlobal bilik çağında yaşayırıq. Sahib olduğumuz biliyə, inanmaqla kifayətlənmirik, eyni zamanda, xilasımızı onda axtarırıq. İnsan daşıdığı biliklə öz xilasını təmin edərkən dünyanı da eyni aqibətə aparmırmı? Özümüzü xilas edərkən dünyamızı da qorumuş olmuruqmu?

Əziz oxucu! Qayəmizin qısa məzmunu budur ki, elmi təhsil edək, oxuyaq, öyrənək, çünki elm və bilik — gücdür, bizi formalaşdıran əsas meyarlardandır. XX əsrin əvvəlində «Sizi deyib gəlmişəm, ey mənim müsəlman qardaşlarım» xitabı ilə yayıma başlayan «Molla Nəsrəddin» mühərriri C. Məmmədquluzadənin əsas amalı nə idisə, bizim də müqəddəs hesab etdiyimiz missiya budur. «Bir savadlı uşaq bir sinifi, bir sinif bir məktəbi, bir məktəb bir bölgəni, bir bölgə bir ölkəni xilas edər» təbirini unutmayıb oxuyub-öyrənməyi, inkişaf eləməyi, köklərimizdən və bağlarımızdan qopmadan özümüzü dünyaya tanıtmağı bacarmalıyıq. Bu, bizim gələcək nəsillərə olan borcumuzdur.

Azərbaycanlı şagirdlərin PİRLS-2016 nəticələrinin təhlili

Müəllif **Elza Səmədli**
Dosent, Xəzər Universiteti, Humanitar, təhsil və sosial elmlər fakültəsinin dekanı. E-mail: esemedova@khazar.org
https://orcid.org/0000-0002-3831-3112

Annotasiya Oxu, fərdin idraki, emosional, psixomotor bacarıqları olmaqla yanaşı, insanların anadangəlmə deyil, təhsilalma prosesində əldə etdikləri sosial bir ehtiyacdır. Həmçinin, fərdin dünyagörüşünə, bilik səviyyəsinə, ünsiyyətinə, idraki bacarıqlarına birbaşa təsir edən aktiv bir fəaliyyətdir. Bu baxımdan, oxuduğunu anlamaq və oxu savadlılığı beynəlxalq səviyyədə əhəmiyyətli hesab edilən və yoxlanılan bacarıqlardandır. Oxu savadlılığını yüksəltmək inkişaf etmiş ölkələrin təhsil siyasətində riyazi savadlılıqla birlikdə milli səviyyədə inkişaf etdirilməsi nəzərdə tutulan strateji hədəflərdən biridir. Bu sahə ölkəmizdə də milli prioritetlərdən birini təşkil etməkdədir. Bu mənada Azərbaycanın 2006 və 2009-cu illərdə PİSA, 2011-ci ildə TİMSS və PİRLS, 2016-cı ildə yenidən PİRLS beynəlxalq qiymətləndirmə imtahanlarında iştirak etməsi və Təhsil Nazirliyi tərəfindən müəllimlərin bu istiqamətdə ixtisasartırma kurslarına cəlb olunması təqdirəlayiqdir. Bu araşdırmanın məqsədi də azərbayacanlı şagirdlərin 2016-cı ildə iştirak etdiyi PİRLS imtahanının dörd səviyyə üzrə (aşağı, orta, yuxarı və yüksək) qiymətləndirmə meyarları ilə ibtidai təhsil səviyyəsində «Azərbaycan dili» fənninin məzmun standartlarının müqayisəli təhlilini apararaq, azərbaycanlı şagirdlərin nümayiş etdirdiyi nəticələri təhlil etmək, oxu savadlılığı baxımından formalaşmış və inkişaf etdirilməyə ehtiyac duyulan bacarıqlarına diqqəti yönəltməkdir. Məqalədə tədqiqat metodu olaraq keyfiyyət (qualitative) araşdırma metodundan istifadə edilərək rəsmi sənədlər, «Azərbaycan dili» fənninin kurikulumu, hesabatlar, PİRLS qiymətləndirmə standartları üçün əlaqədar internet resurslarının incələnməsi yolu izlənilmişdir.

Açar sözlər PİRLS, oxu savadlılığı, kurikulum, Azərbaycan dili, məzmun standartları.

DOI: 10.32906/AJES/686/2019.01.35
Məqaləyə istinad: Səmədli E. (2019) *Azərbaycanlı şagirdlərin PİRLS-2016 nəticələrinin təhlili.* «Azərbaycan məktəbi». № 1 (686), səh. 11–23.

Məqalə tarixçəsi: Göndərilib — 04.01.2019; Qəbul edilib — 09.04.2019

The analyzing of Azerbaijani pupils results of PIRLS 2016

Author **Elza Semedli**
Assoc. Prof. Khazar University, Dean School of Humanities, Education and Social Sciences. E-mail: esemedova@khazar.org
https://orcid.org/0000-0002-3831-3112

Abstract As a cognitive, emotional and psychomotor ability, the reading not a skill that people gained from birth and it is developed by the educational process. It can be also defined as a social need for humans. It is an active activity that directly affects the individual's ability to communicate with the worldview, level of knowledge, and communication skills. However, reading ability doesn`t include only rapidity, accuracy, automaticity and prosody, reading comprehension is also the most crucial part of these skills. Reading comprehension and literacy is accepted as an important skill and assessed in different grades by the different international reading literacy studies, such as PISA and PIRLS. Increasing reading literacy is one of the strategic goals besides the mathematical lliteracy for developed countries to improve at the national level in their educational policies. To improve reading literacy is also one of the national priorities in Azerbaijan. Azerbaijan has twice participated to PIRLS in 2011 and 2016. In this study is aimed to provide the comparative analysis between content standards of Azerbaijan language courses at elementary education and the PIRLS international benchmarks of reading achievement. The main purpose of the investigated study is to analysing and drawing the attention to the reading literacy abilities by Azerbaijani pupils which are needed to develop and which need to improve.

Keywords PIRLS, reading literacy, curriculum, Azerbaijani language, content standards.

DOI: 10.32906/AJES/686/2019.01.35
To cite this article:
Semedli E. (2019) *The analyzing of Azerbaijani pupils results of PIRLS 2016.* Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 686, Issue I, pp. 11–23.

Article history: Received — 04.01.2019; Accepted — 09.04.2019

Giriş

Oxu, fərdin idraki, emosional, psixomotor bacarıqlarına bağlı, insanların anadangəlmə deyil, təhsilalma prosesində əldə etdikləri bacarıq olmaqla yanaşı, eyni zamanda sosial bir ehtiyacdır. Fərdin dünyagörüşünə, bilik səviyyəsinə, ünsiyyətinə idraki bacarıqlarına birbaşa təsir edən aktiv bir fəaliyyətdir. Bu bacarıq sadəcə sürətli və ifadəli oxu (prozodi, vurğu, ton, pauza, ritm və s.) (Kuhn, Schüannenflugel və Meisinger 2010) ilə məhdudlaşmır, eyni zamanda oxuduğunu anlamaq, şərh etmək, ilkin bilikləri ilə əlaqələndirərək nəticə çıxarmaq, mühakimə yürütmək və ya tənqidi münasibət göstərmək kimi mühüm bacarıqların formalaşmasına da birbaşa təsir edir. Bu baxımdan, oxuduğunu anlamaq və oxu savadlılığı beynəlxalq səviyyədə əhəmiyyətli hesab edilən və yoxlanılan bacarıqlardandır.

Oxu savadlılığını yüksəltmək inkişaf etmiş ölkələrin təhsil siyasətində riyazi savadlılıqla birlikdə milli səviyyədə inkişaf etdilirməsi nəzərdə tutulan strateji hədəflərdən biridir. Ölkəmizdə də bu sahə milli prioritetlərdən birini təşkil etməkdədir. Bu mənada Azərbaycanın 2006 və 2009-cu illərdə PİSA, 2011-ci ildə TİMSS və PİRLS, 2016-cı ildə yenidən PİRLS beynəlxalq qiymətləndirmə imtahanlarında iştirak etməsi və Təhsil Nazirliyi tərəfindən müəllimlərin peşəkar hazırlığı istiqamətində ixtisasartırma kurslarına cəlb olunması təqdirəlayiqdir.

Dördüncü siniflərdə (10-11 yaşlı şagirdlər arasında) oxu bacarığının və oxu məqsədlərinin ölçüldüyü PİRLS imtahanlarının nəticəsinə görə Azərbaycan 2011-ci ildə 462, 2016-cı ildə isə 472 balla 50 ölkə arasında dünya üzrə orta baldan (500 bal) aşağı yer tutmuşdur.[1]

Bu imtahanların nəticələrinin müqayisəli təhlilinə dair hesabatdakı məlumata görə Azərbaycan eyni orta göstəriciyə sahib olan 13 ölkədən biridir (Martin&Mullis 2017;17, 31). İmtahan nəticəsinin təhlilindəki maraqlı məqamlardan biri gender baxımından dünya göstəricilərinə görə qız şagirdlərin oğlan şagirdlərdən 19 bal daha yüksək nəticə göstərmələridir. İmtahanlarda iştirak edən Azərbaycanlı şagirdlərin 47%-ni təşkil edən qızların 479 bal, 53%-ni təşkil edən oğlanların isə 466 bal topladıqları və 13 bal fərqlə qızların öndə olduqları müəyyən olmuşdur (Martin&Mullis 2017;36).

Bu araşdırmanın məqsədi Azərbayacanlı şagirdlərin 2016-cı ildə iştirak etdiyi PİRLS imtahanının dörd səviyyə üzrə (aşağı, orta, yuxarı və yüksək) qiymətləndirmə meyarları ilə ibtidai təhsil səviyyəsində «Azərbaycan dili» fənninin məzmun standartlarının müqayisəli təhlilini apararaq, azərbaycanlı şagirdlərin nümayiş etdirdiyi nəticələri təhlil etmək, oxu savadlılığı baxımından formalaşmış və inkişaf etdirilməyə ehtiyac duyulan bacarıqlarına diqqəti yönəltməkdir.

Məqalədə tədqiqat metodu olaraq keyfiyyət (qualitative) araşdırma metodundan istifadə edilərək rəsmi sənədlər, «Azərbaycan dili» fənninin kurikulumu,

[1] http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/ international-results/

hesabatlar, PİRLS qiymətləndirmə standartları üçün əlaqədar internet resurslarının incələnməsi yolu izlənilmişdir.

Tədqiqatın sualları aşağıdakı kimi müəyyən edilmişdir:

1. «Azərbaycan dili» fənninin kurikulumunda ibtidai təhsil səviyyəsində nəzərdə tutulan oxu məzmun xətti üzrə alt standartlar PİRLS imtahanında aşağı səviyyə üzrə sadə mətnlərdə gözlənilən oxu bacarıqları formalaşdırmağa nə dərəcədə uyğundur?
2. «Azərbaycan dili» fənninin kurikulumunda ibtidai təhsil səviyyəsində nəzərdə tutulan oxu məzmun xətti üzrə alt standartlar PİRLS imtahanında orta səviyyə üzrə nisbətən mürəkkəb mətnlərdə gözlənilən oxu bacarıqları formalaşdırmağa nə dərəcədə uyğundur?
3. «Azərbaycan dili» fənninin kurikulumunda ibtidai təhsil səviyyəsində nəzərdə tutulan oxu məzmun xətti üzrə alt standartlar PİRLS imtahanında yüksək səviyyə üzrə nisbətən mürəkkəb mətnlərdə gözlənilən oxu bacarıqları formalaşdırmağa nə dərəcədə uyğundur?
4. «Azərbaycan dili» fənninin kurikulumunda ibtidai təhsil səviyyəsində nəzərdə tutulan oxu məzmun xətti üzrə alt standartlar PİRLS imtahanında ən yüksək səviyyə üzrə nisbətən mürəkkəb mətnlərdə gözlənilən oxu bacarıqları formalaşdırmağa nə dərəcədə uyğundur?

«Azərbaycan dili» fənni üzrə təhsil proqramında (kurikulum) oxunun məqsədləri aşağıdakı kimi müəyyənləşdirilmişdir: «Oxu şagirdlərin dil duyumunun inkişafını, fikrin ifadə olunmasında sözün məna xüsusiyyətlərinin, cümlə və mətnin rolunun anlaşılmasını, lazımi vərdişlərin məqsədyönlü şəkildə təkmilləşdirilməsini, dilin gözəlliyinə, üslubi imkanlarının zənginliyinə şagirdlərin maraq və məhəbbətinin formalaşmasını təmin edir. Bu məzmun xətti müxtəlif üslublarda yazılmış mətnlərin məzmun və struktur elementlərinin müstəqil qavranılmasına imkan yaradır, ana dilinə, bu dildə yazılmış elmi-kütləvi və ədəbi-bədii nümunələrə marağı dərinləşdirməyə, ümumi nitq mədəniyyətinin inkişafı üçün lüğət ehtiyatını daha da zənginləşdirməyə xidmət edir».

Təhsil proqramında ifadə edilən bu məqsəd ibtidai təhsil səviyyəsi üzrə 2 əsas, 33 alt standartda (1-ci sinifdə 9, 2, 3, 4-cü siniflərdə 8 alt standart olmaq üzrə) öz əksini tapmışdır. Bu iki əsas standartdan biri 1-ci sinifdən 4-cü sinifə qədər *2.1. Qarşılaşdığı yeni sözlərin mənasını başa düşdüyünü nümayiş etdirir,* ikincisi isə 1-ci sinifdə *2.2. Oxu texnikası və ilkin oxu bacarıqlarına yiyəyəndiyini nümayiş etdirir,* 2-ci və 3-cü sinifdə *2.2. Oxu bacarıqlarına yiyələndiyini nümayiş etdirir,* 4-cü sinifdə *2.2. Oxu vərdişlərinə yiyələndiyini nümayiş etdirir* şəklində müəyyənləşdirilmişdir.

İbtidai siniflərdə oxu məzmun xətti üzrə 2.1. əsas və buna bağlı alt standartlarda əsasən, yeni əşya və hadisələrin adlandırılması, yeni sözlərin mənasının müəyyənləşdirilməsi, izah edilməsi, fərqləndirilməsi, 2.2. əsas və buna bağlı alt standartlarda düzgün, sürətli və intonasiyalı oxu, mətnin məzmununu nəqletmə, mətnin müxtəlif (şəkilli, geniş, yaradıcı) planını tutma, əsas fikri müəyyənləşdirmə kimi idraki bacarıqlar nəzərdə tutulmuşdur (Ümumi təhsilin məzmun standartları, Bakı 2012, s. 12-18).

Oxunun mətnlə oxuyucu arasında interaktiv bir fəaliyyət olaraq təsvir edildiyi PİRLS-də isə oxu məqsədləri, əsasən, 2 istiqamətdə müəyyən edilmişdir.

1. Oxu təcrübəsi qazanmaq üçün oxu;
2. Məlumata tənqidi yanaşma və məlumatdan istifadə etmək üçün oxu (Martin&Mullis 2017, 49).

İmtahanın ölçdüyü idraki bacarıqlar isə oxuduğunu anlama istiqamətində 4 idraki prosesi əhatə edir:

1. Xatırlama;
2. Birbaşa nəticə çıxarma;
3. Şərhetmə və əlaqələndirmə;
4. Dəyərləndirmə və tənqidi yanaşma.

Məzmun etibarilə 10 ədəbi, 10 informativ mətndən ibarət olan, 2016-cı ildə keçirilən PİRLS imtahanında həmin 20 mətndən 8-i ənənəvi oxuma-anlamaya, 4-ü həm ənənəvi, həm oxu savadlılığını, 8-i isə sadəcə oxu savadlılığını ölçməyə yönəlmişdir.

PİRLS imtahanındakı ədəbi mətnlər illüstrasiyalarla dəstəklənmiş qısa hekayələrdən və ya epizodlardan ibarətdir. Bu mətnlər təxminən 500 sözdən ibarət olmaqla məna baxımından aydın və sadə quruluşlu hekayələrdir. 10 ədəbi mətn müasir və ənənəvi mətndən ibarətdir. Mətnlər, əsasən, bir mövzu və ya informasiya ətrafında cərəyan edən bir-iki əsas hadisədən və ya bir-iki əsas xarakterdən ibarət süjet xətti əsasında qurulur. Mətnlərin dili gündəlik istifadə olunan sözlərdən və birbaşa məna çıxarılan cümlə quruluşundan ibarətdir. Nisbətən kompleks mətnlər, təxminən 800 söz həcmində olub, süjet xətti qoşa xarakterlər və bu xarakretlərin inkişaf etdirilərək, məna qatlarının kəşf olunması çərçivəsində qurulur. Mətnin abzasları dialoq, yumor, hekayə kimi müxtəlif üslublardan ibarətdir (Martin&Mullis 2017, 51).

Məlumatlandırıcı mətnlər bioqrafiya, əsaslandırıcı esse (persuasive essay), təlimat, müzakirələr və s. formatından ibarət olur. Məlumatlandırıcı mətnlərdə müxtəlif illüstrasiyalar, diaqramlar, xəritələr, şəkillər və ya cədvəllər kimi təqdimedici elementlər olur. Bu mətnlər elmi, etnoqrafik, bioqrafik, tarixi məlumatları əhatə edir. Mətnlər quruluş baxımından müxtəlif olur. Məsələn, məlumatlar alt başlıqlarla və ya kiçik qutular içində verilir. Bu mətnlər də, təxminən 400-500 sözdən ibarət, məna baxımından aydın və sadə quruluşludur. Nisbətən kompleks (mürəkkəb) mətnlər 600-900 sözdən ibarət olmaqla, konseptual olaraq daha çox diqqət tələb edir, bəzi parçalar sətraltı detalları, vacib rəqəmləri, xülasələri və texniki ideyaları əhatə edir. Məlumatlandırıcı mətnlərdə mürəkkəb cümlə quruluşları və tanış olmayan sözlər ola bilər (Martin&Mullis 2017, 51).

PİRLS imtahanı bu 4 idraki prosesi 4 beynəlxalq səviyyə (International Benchmarks) üzrə yoxlayır. *Cədvəl 1*-də hər səviyyə üzrə 4-cü sinif şagirdindən gözlənilən bacarıqlar meyarlar şəklində təsvir olunmuşdur. Azərbaycanlı şagirdlərin bu səviyyələr üzrə əldə etdikləri nəticələr *Cədvəl 2*-də öz əksini tapmışdır.

Cədvəl 1. **(Martin&Mullis 2017, 52-53)**

625	**Ən yüksək səviyyə**	Nisbətən mürəkkəb ədəbi mətnləri oxuduğu zaman şagird bacarmalıdır:
		— hekayəyə əsaslanaraq obrazların səciyyəvi xüsusiyyətlərini, hisslərini, motivsiyalarını və hadisələrin səbəblərini təsvir etmək üçün obrazların hərəkətlərini və hekayədəki hadisələri şərh etməyi; — müəllifin dil və üslubi xüsusiyyətlərinin oxucu üzərindəki təsirini dəyərləndirməyi.
		Nisbətən mürəkkəb məlumatlandırıcı mətnləri oxuduğu zaman şagird bacarmalıdır:
		— mətnə əsaslanaraq, mətnin müxtəlif hissələrindəki kompleks məlumatı şərh etməyi və fərqləndirməyi; — hadisələrin ardıcıllığını və əlaqələrini açıqlamaq üçün mətndəki məlumatları əlaqələndirməyi; — müəllifin mövqeyini müəyyənləşdirmək üçün mətndəki yazılı və vizual elementləri dəyərləndirməyi.
550	**Yüksək səviyyə**	Nisbətən mürəkkəb ədəbi mətnləri oxuduğu zaman şagird bacarmalıdır:
		— mətndə sətraltı verilmiş detalları və mühüm məqamları müəyyənləşdirməyi və fərqləndirməyi; — mətndəki hadisələr, məqamlar, məqsədlər arasındakı əlaqələri açıqlamaq üçün məna çıxarmağı və bunlara dair mətndən nümunələr verməyi; — hekayədəki hadisələri, obrazların xarakterlərini, mətndəki səciyyəvi xüsusiyyətlərini, hiss və duyğularını əlaqələndirməyi və şərh etməyi; — mətnin məsələn, bənzətmə, obrazlılıq kimi bəzi dil xüsusiyyətlərini xatırlamağı.
		Nisbətən mürəkkəb məlumatlandırıcı mətnləri oxuduğu zaman şagird bacarmalıdır:
		— qarışıq cədvəllər və anlaşılması çətin mətnlərdəki məlumatları ayırd etdirməyi və müəyyənləşdirməyi; — məlumatla əlaqədar səbəbləri göstərmək və izahatlar vermək üçün məntiqi əlaqələr quraraq nəticə çıxarmağı; — ideyalar arasındakı əlaqələri şərh etmək üçün vizual və mətndəki məlumatları əlaqələndirməyi; — məzmun və mətn xüsusiyyətlərini ümumiləşdirməyi və dəyərləndirməyi.
475	**Orta səviyyə**	Sadə və nisbətən mürəkkəb ədəbi mətnləri oxuduğu zaman şagird bacarmalıdır:
		— mətndə açıqca ifadə olunmuş hiss, hadisə və məqamları xatırlamağı, müstəqil şəkildə təyin etməyi və ortaya çıxarmağı; — mətndəki atributlardan, hislər və əsas obrazların motivasiyalarından birbaşa məna çıxarmağı; — bariz səbəb-nəticələri şərh etməyi, faktları xatırlamağı və nümunələr verməyi; — mətnin dil xüsusiyyətlərini (frazeoloji birləşmələr, çoxmənalılıq və s.) xatırlamağı.
		Sadə və nisbətən mürəkkəb məlumatlandırıcı mətnləri oxuduğu zaman şagird bacarmalıdır:
		— mətndəki məlumatın 2 və ya 3 hissəsini təyin edib ortaya çıxarmağı; — faktlara əsaslanan izahatlar vermək üçün mətndən birbaşa nəticə çıxarmağı; — məlumatları hadisələrə görə uyğunlaşdırıb şərh etməyi.

400	**Aşağı səviyyə**	Sadə ədəbi mətnləri oxuduğu zaman şagird bacarmalıdır:
		— mətndə açıq ifadə olunmuş məlumatı, davranış və məqamları və ya ideyanı təyin etməyi və ya xatırlamağı; — mətndə baş verən hadisələr, hərəkət və davranışların səbəbi haqqında birbaşa nəticə çıxarmağı; — hekayədəki hadisələri və əsas ideyaları şərh etməyi.
		Sadə məlumatlandırıcı mətnləri oxuduğu zaman şagird bacarmalıdır:
		— açıq şəkildə ifadə olunmuş məlumatın mətində və ya diaqram, cədvəl, sxem və s. formada müəyyənləşdirməyi; — mətndəki açıqlamalar, hərəkətlər və təsvirlər haqqında birbaşa nətcə çıxarmağı.

Cədvəl 2. **(Martin&Mullis 2017, 55)**

PİRLS səviyyələr	**Ən yüksək səviyyə** (625 bal)	**Yüksək səviyyə** (550 bal)	**Orta səviyyə** (475 bal)	**Aşağı səviyyə** (400 bal)
Azərbaycanlı şagirdlərin nailiyyətləri	2 (0.3)	18 (1.1)	54 (2.0)	81 (1.7)
Beynəlxalq median	10	47	82	96

Cədvəl 2-dən də göründüyü kimi, ən yüksək səviyyə üzrə beynəlxalq ortalama 10 olduğu halda, Azərbaycan üzrə 5 dəfə az — 2, yüksək səviyyə üzrə beynəlxalq ortalama 47 ikən, Azərbaycan üzrə təxminən 2.5 dəfə az — 18, orta səviyyə üzrə beynəlxalq ortalama 82 ikən, Azərbaycan üzrə 54, aşağı səviyyə üzrə beynəlxalq ortalama 96 olduğu halda Azərbaycan üzrə 81-dir. Bu nəticə Azərbaycanlı şagirdlərin orta və aşağı səviyyədə belə beynəlxalq orta göstəricidən aşağı nəticə əldə etdiyini göstərir.

Yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi, PİRLS imtahanı, əsasən, xatırlama, birbaşa nəticəçıxarma, şərhetmə, əlaqələndirmə, dəyərləndirmə və tənqidi yanaşma bacarıqlarının səviyyəsini ölçür. Şagirdlərin əldə etdikləri nəticələr ibtidai siniflər üzrə oxu məzmun standartlarının formalaşdırdığı bacarıqlarla bilavasitə əlaqədardır. Bu əlaqənin müəyyən edilməsi üçün PİRLS imtahanının ölçdüyü idraki proseslərin və hər səviyyə üzrə 4-cü sinif şagirdindən gözlənilən bacarıqların Azərbaycandakı ümumi təhsilin I-IV siniflərində «Azərbaycan dili» fənni üzrə oxu standartlarında nəzərdə tutulan məzmun və bacarıqlarla müqayisə edilməsi və məzmun standartlarına uyğunlaşdırılması şagirdlərin nəticələrinin yüksəldilməsi üçün vacib amillərdən biridir.

Araşdırmanın tədqiqat sualları olan PİRLS imtahanında yoxlanılan səviyyələr üzrə idraki bacarıqlarla «Azərbaycan dili» fənninin proqramında ibtidai təhsil səviyyəsində nəzərdə tutulmuş oxu məzmun standartlarının müqayisəli cədvəlləri (3, 4, 5) və təhlillər verilmişdir.

Cədvəl 3. **PİRLS aşağı səviyyə üzrə sadə mətnlərdə gözlənilən oxu bacarıqlarının ibtidai təhsil səviyyəsi üzrə oxu alt standartları ilə müqayisəsi**

PİRLS aşağı səviyyə üzrə sadə mətnlərdə gözlənilən bacarıqlar	1-ci sinif	2-ci sinif	3-cü sinif	4-cü sinif
Ədəbi mətndə açıq ifadə olunmuş məlumatı, davranış və məqamları, ideyanı təyin edir və ya xatırlayır	2.2.4. Mətndəki əsas fikri müəyyənləşdirir və sadə formada ifadə edir			
Məlumatlandırıcı mətndə və ya diaqram, cədvəl, sxem və s. müxtəlif formada açıq şəkildə verilən məlumatı xatırlayır və müəyyənləşdirir				
Ədəbi mətndə baş verən hadisələr, hərəkət və davranışların səbəbi haqqında birbaşa nəticə çıxarır				
Məlumatlandırıcı mətndəki açıq-lamalar, hərəkətlər və təsvirlər haqqında birbaşa nətcə çıxarır				
Hekayədəki hadisələri və əsas ideyaları şərh edir				2.2.4. Mətnin ideyasını müəyyənləşdirir və obrazları sadə şəkildə səciyyələndirir

Cədvəl 3-ü təhlil etdikdə, PİRLS-də aşağı səviyyədə oxu məqsədi və oxuduğunu anlama bacarığını ölçən 5 meyardan sadəcə birinin 1 və 4-cü siniflər üzrə nəzərdə tutulan oxu alt standartları ilə qismən uyğunlaşdığı (1-ci və 4-cü sinifdəki 2.2.4. alt standartı) məlum olur. PİRLS-də aşağı səviyyədəki digər 4 meyarın isə Azərbaycan dilindən oxu alt standartlarında əhatə olunmadığı görünür. Cədvəldən də aydın olduğu kimi, 2 və 3-cü siniflərin oxu standartlarında PİRLS imtahanında aşağı səviyyədə ölçülən mətndəki əsas hadisələr və ideyaların şərh olunması, oxunan mətndən müxtəlifyönlü nəticələr çıxarılması kimi oxuduğunu anlamağa yönələn bacarıqların formalaşdırılması nəzərdə tutulmamışdır.

1-ci sinifdəki 2.2.5. *(Mətnin məzmunu nəql edir)* standartı ilə 2-ci sinifdəki 2.2.4. *(Mətnin əsas hissələrini seçib nəql edir)* standartları da *2.2. Oxu bacarıqlarına yiyələndiyini nümayiş etdirir* əsas standartına bağlı olaraq idraki proses baxımından xatırlama səviyyəsində olmasına baxmayaraq, oxuduğunu anlama bacarığından daha çox nəqletmə fəaliyyəti ilə danışma bacarığını inkişaf etdirməyə istiqamətlənmişdir.

PİRLS imtahanında orta səviyyədə ölçülən oxu bacarığını qiymətləndirmə meyarları ilə ibtidai siniflər üzrə oxu standartlarının müqayisəli təhlili göstərir ki, sadəcə mətnin dil xüsusiyyətləri ilə əlaqədar meyar «Azərbaycan dili» fənni üzrə (ibtidai təhsil səviyyəsi) standartlarla uyğunluq təşkil edir. Oxuduğunu

Cədvəl 4. **PİRLS orta səviyyə sadə və nisbətən mürəkkəb mətnlər üzrə gözlənilən oxu bacarıqlarının ibtidai təhsil səviyyəsi üzrə oxu alt standartları ilə müqayisəsi**

PİRLS orta səviyyə üzrə gözlənilən oxu bacarıqları	**1-ci sinif**	**2-ci sinif**	**3-cü sinif**	**4-cü sinif**
Mətndə açıqca ifadə olunmuş hiss, hadisə və məqamları xatırlayır, müstəqil şəkildə təyin edir və ortaya çıxarır				
Mətndəki atributlardan, hisslər və əsas obrazların motivasiyalarından birbaşa məna çıxarır				
Mətndə açıq şəkildə ifadə olunan səbəb-nəticə əlaqələlərini şərh edir, faktları xatırlayır və mətndən nümunələr verir				
Mətnin dil xüsusiyyətlərini (frazeoloji birləşmələr, çoxmənalılıq və s.) xatırlayır	2.1.2. Mətndə müəyyən olunmuş sözləri yaxınmənalı sözlərin köməyi ilə izah edir	2.1.2. Mətndə verilmiş yaxınmənalı və əksmənalı sözləri fərqləndirir. 2.2.2. Mətndəki frazeoloji ifadələrin mənasını izah edir.	2.1.2. Mətndə çoxmənalı sözləri fərqləndirir. 2.1.3. Sözlərin həqiqi və məcazi mənasını fərqləndirir.	2.1.2. Mətndə terminləri fərqləndirir.
Mətndəki məlumatın 2 və ya 3 hissəsini müəyyənləşdirir və ortaya çıxarır				
Faktlara əsaslanan izahatlar vermək üçün mətndən birbaşa nəticə çıxarır				
Məlumatları hadisələrə görə uyğunlaşdırır və şərh edir				

anlamağa dair meyarlarla oxu bacarığına yiyələnmə standartları birbaşa uyğunlaşmasa da, *«Mətndə açıqca ifadə olunmuş hiss, hadisə və məqamları xatırlayır, müstəqil şəkildə təyin edir və ortaya çıxarır»* meyarı 2-ci sinifdəki *2.2.3. Mətnin hissələrinə başlıqlar verməklə məzmuna aid sadə plan tutur,* 3-cü sinifdəki *2.2.3. Mətnin geniş planını tutur* alt standartları ilə qismən uyğunluq təşkil edir. Belə ki, bu standartların reallaşdırılması zamanı istifadə ediləcək 5N1H/K (**nə** — mövzu, **niyə** — məqsəd, **necə** — başvermə tərzi, **nə vaxt** — hadisələrin ardıcıllığı, **harada** — hadisələrin cərəyan etdiyi yer və kim — obrazların ortaya çıxarılması) mətn təhlili metodunun istifadəsi şagirdin oxuduğunu anlamasına

Cədvəl 5. **PİRLS yüksək səviyyə üzrə nisbətən mürəkkəb mətnlərdə gözlənilən oxu bacarıqlarının ibtidai təhsil səviyyəsi üzrə oxu alt standartları ilə müqayisəsi**

PİRLS yüksək səviyyə üzrə gözlənilən oxu bacarıqları	**1-ci sinif**	**2-ci sinif**	**3-cü sinif**	**4-cü sinif**
Mətndə sətraltı verilmiş detalları və mühüm məqamları müəyyənləşdirir və fərqləndirir				
Mətndəki hadisələr, məqamlar, hisslər, məqsədlər arasındakı əlaqələri açıqlamaq üçün məna çıxarır və bunlara dair mətndən nümunələr verir				
Hekayədəki hadisələri, obrazların xarakterlərini, mətndəki səciyyəvi xüsusiyyətlərini, hiss və duyğularını əlaqələndirir və şərh edir				2.2.5. Mətnin ideyasını müəyyənləşdirir və obrazları sadə şəkildə səciyyələndirir
Mətnin, məsələn, tonlama, bənzətmə, obrazlılıq kimi bəzi dil xüsusiyyətlərini xatırlayır				2.1.3. Mətndəki obrazlı ifadələri fərqləndirir
Qarışıq cədvəllər və anlaşılması çətin mətnlərdəki məlumatları ayırd edir və müəyyənləşdirir				
Məlumatla əlaqədar səbəbləri göstərmək və izahatlar vermək üçün məntiqi əlaqələr quraraq nəticə çıxarır				
İdeyalar arasındakı əlaqələri şərh etmək üçün vizual və mətndəki məlumatları əlaqələndirir				
Məzmun və mətn xüsusiyyətlərini ümumiləşdirir və dəyərləndirir				

və təhlil bacarığının formalaşmasına şərait yaradacaqdır.

Orta səviyyəli meyarların oxu məzmun standartları ilə müqayisəsi, ibtidai siniflər üzrə oxu alt standartlarının şagirdlərdə uyğunlaşdırma, şərhetmə, birbaşa nəticəçıxarma, mətnin hissələrini müəyyənləşdirmə, mətndən nümunəvermə və s. kimi bacarıqların formalaşmasına şərait yaratmadığını da göstərir.

Cədvəl 5-in təhlili göstərir ki, nisbətən mürəkkəb mətnlər üzrə *Mətnin, məsələn, bənzətmə, obrazlılıq kimi bəzi dil xüsusiyyətlərini xatırlayır* meyarı «Azərbaycan dili» fənninin kurikulumundakı 2.1.3. *Mətndəki obrazlı ifadələri fərqləndirir* alt standartı ilə qismən uyğunluq təşkil edir.

Cədvəl 6-nın təhlili göstərir ki, əslində, «Azərbaycan dili» fənninin proqramında ibtidai siniflər üçün nəzərdə tutulan oxu standartları PİRLS-in ən

Cədvəl 6. **PİRLS ən yüksək səviyyə üzrə nisbətən mürəkkəb mətnlərdə gözlənilən oxu bacarıqlarının ibtidai təhsil səviyyəsi üzrə oxu alt standartları ilə müqayisəsi**

PİRLS ən yüksək səviyyə üzrə gözlənilən oxu bacarıqları	1-ci sinif	2-ci sinif	3-cü sinif	4-cü sinif
Hekayəyə əsaslanaraq obrazların səciyyəvi xüsusiyyətlərini, hisslərini, motivsiyalarını və hadisələrin səbəblərini təsvir etmək üçün obrazların hərəkətlərini və hekayədəki hadisələri şərh edir				
Müəllifin dil və üslubi xüsusiyyətlərinin oxucu üzərindəki təsirini dəyərləndirir				
Mətnə əsaslanaraq, mətnin müxtəlif hissələrindəki kompleks məlumatı şərh edir və fərqləndirir				
Hadisələrin ardıcıllığını və əlaqələrini açıqlamaq üçün mətndəki məlumatları əlaqələndirir				
Müəllifin mövqeyini müəyyənləşdirmək üçün mətndəki yazılı və vizual elementləri dəyərləndirir				

yüksək səviyyə üzrə ölçdüyü «oxuduğunu anlama» bacarıqları, qismən də olsa, «obrazların səciyyəvi xüsusiyyətlərini şərh edir» meyarı istisna olmaqla uyğunlaşmır.

Nəticə və tövsiyələr

Tədqiqatın nəticələri göstərir ki, daha əvvəl də qeyd etdiyimiz kimi PİRLS imtahanı, əsasən, xatırlama, birbaşa nəticəçıxarma, şərhetmə və əlaqələndirmə, dəyərləndirmə və tənqidi yanaşma bacarıqlarını ölçür. Şagirdlərin əldə etdikləri nəticələr ibtidai siniflər üzrə oxu məzmun standartlarının formalaşdırdığı bacarıqlarla bilavasitə əlaqədardır. Bu əlaqənin müəyyən edilməsi üçün PİRLS imtahanının ölçdüyü idraki proseslərin və hər səviyyə üzrə 4-cü sinif şagirdindən gözlənilən bacarıqların ümumi təhsilin I-IV siniflərində «Azərbaycan dili» fənni üzrə oxu standartlarında nəzərdə tutulan məzmun və bacarıqlarla müqayisə edilməsi, məzmun standartlarının uyğunlaşdırılması şagirdlərin nəticələrinin yüksəldilməsi üçün vacib amillərdən biridir. Tədqiqatda PİRLS imtahanında yoxlanılan səviyyələr üzrə bacarıqlarla ibtidai təhsil səviyyəsində azərbaycanlı şagirdlərdə oxuduğu mətni anlama bacarığı üçün nəzərdə tutulmuş məzmun standartları müqayisəli şəkildə verilmişdir.

Tədqiqatın nəticəsi göstərir ki, əslində, «Azərbaycan dili» fənni üzrə ibtidai siniflərdə oxuduğunu anlama ilə əlaqədar bir əsas standart nəzərdə tutulmamışdır. İbtidai siniflərdə oxu üzrə əsas və alt standartların təhlili göstərir ki, 2.1. əsas standartı və ona bağlı alt standartlar, əsasən, mətndəki yeni sözlərin frazeoloji birləşmələrin mənasının anlaşılmasına xidmət edir, hər 4 sinifdə də 2.1. əsas standartına bağlı 2.1.1. alt standartında ifadə olunan bilik və bacarıq əsas standartla birbaşa əlaqəli deyildir. Məsələn, 4-cü sinifdəki *2.1.1. Mətndəki*

hadisələri həyat hadisələri ilə müqayisə edir alt standartı əsas standartda nəzərdə tutulan qarşılaşdığı yeni sözlərin mənasını başa düşmə ilə bilik və fəaliyyət baxımından uyğunlaşmır.

1-ci sinifdəki 2.2.5. *(Mətnin məzmunu nəql edir)* standartı ilə 2-ci sinifdəki 2.2.4. *(Mətnin əsas hissələrini seçib nəql edir)* standartları da *2.2. Oxu bacarıqlarına yiyələndiyini nümayiş etdirir* əsas standartına bağlı olaraq idraki proses baxımından xatırlama səviyyəsində olmasına baxmayaraq, oxuduğunu anlama bacarığından daha çox nəqletmə fəaliyyəti ilə danışma bacarığını inkişaf etdirməyə yönəlmişdir.

Orta səviyyədəki meyarların oxu məzmun standartları ilə müqayisəsi, ibtidai siniflər üzrə oxu alt standartlarının şagirdlərdə uyğunlaşdırma, şərhetmə, birbaşa nəticəçıxarma, mətnin hissələrini müəyyənləşdirmə, mətndən nümunəvermə və s. kimi bacarıqların formalaşmasına şərait yaratmadığını da göstərir.

PİRLS imtahanında yüksək səviyyə üzrə müəyyən edilən *sətraltı verilmiş detalları və mühüm məqamları müyyənləşdirir və fərqləndirir, hadisələr, məqamlar, hisslər, məqsədlər arasındakı əlaqələri açıqlamaq üçün məna çıxarır və bunlara dair mətndən nümunələr verir, hadisələri, obrazların xarakterlərini, mətndəki səciyyəvi xüsusiyyətlərini, hiss və duyğularını əlaqələndirir və şərh edir. Qarışıq cədvəllər və anlaşılması çətin mətnlərdəki məlumatları ayırd edir və müyyənləşdirir, səbəbləri göstərmək və izahatlar vermək üçün məntiqi əlaqələr quraraq nəticə çıxarır, ideyalar arasındakı əlaqələri şərh etmək üçün vizual və mətndəki məlumatları əlaqələndirir* kimi idraki bacarıqların da ibtidai siniflər üzrə oxu alt standartlarında nəzərdə tutulmadığı məlum olmuşdur.

Ən yüksək səviyyə üzrə ölçülməsi nəzərdə tutulan, hadisələrin səbəblərinin şərh olunması, əlaqləndirmə, dəyərləndirmə kimi yüksək idraki bacarıqlar da ibtidai sinif səviyyəsində «Azərbaycan dili» fənni üzrə alt standartlarda nəzərdə tutulmamışdır.

Yuxarıda sadalanan bacarıqların Azərbaycanlı şagirdlərdə formalaşdırılması üçün məzmun standartlarının təkmilləşdirilməsinə, standartların həm dərslik müəllifləri, həm də fənn müəllimləri tərəfindən düzgün şərh edilərək reallaşdırılmasına və tədris prosesinin səmərəliliyinin təmin edilməsi üçün şagirdlər tərəfindən çətin mənimsənilən bacarıqların müəyyən edilərək bu istiqamətdə əsaslı işlər görülməsinə ciddi ehtiyac vardır. Bu məsələlərin müəllim hazırlığı proqramlarında öz əksini tapması, müəllimin bilmədiyi bir şeyi başqasına öyrədə bilməyəcəyi həqiqətinin qəbul edilərək, bakalavriat və magistratura səviyyələrində keyfiyyətli kadr hazırlığı təmin edilməlidir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Arı G. (2017), Türkçe dersi öğretim programındakı (ortaokul) okuma kazanımlarının değerlendilirmesi, Ana dili eğitimi dergisi, 5(4), 685-703. Erişim tarihi. 22.02.2018. https://www.researchgate.net/publication/320718746_Turkce_Dersi_Ogretim_Programi%27ndaki_Ortaokul_Okuma_Kazanimlarinin_Degerlendirilmesi. http://connection.ebscohost.com/c/articles/49012731/aligning-theory-assessment-reading-fluency-automaticity-prosody-definitions-fluency.
2. http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/download-center.
3. http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/student-achievement/pirls-achievement-results.
4. Kuhn, M.R, Schüannenflugel P.J. ve Meisinger E.B. (2010), Aligning theory and assessment of reading fluency automaticity, prosody, and definitions of fluency. Reading Research Quaterly, 45(2), 230-251.
5. Martin M.O, Mullis İ.V.S və başqaları. (2017), İnternational Results in Reading, http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/wp-content/uploads/structure/CompletePDF/P16-PIRLS-International-Results-in-Reading.pdf.
6. Ornstein, A.C., Hunkins, F.P. (2014), Eğitim proqramı temeller, ilkeler, sorunlar. (çevr.ed. A.Arı). Konya Eğitim.
7. Süleymanova A. (2011) Fənn kurikulumlarında məzmun standartı, Kurikulum İslahatı: tədqiqatlar, nəticələr, Mütərcim, Bakı. s. 100-118.
8. TİMSS&PİRLS, İnternational Study Center, Lynch School of Education, Boston College, US.
9. Ümumi təhsilin məzmun standartları (I-XI siniflər), Azərbaycan Respublikası Təhsil Problemləri İnstitutu, Mütərcim, Bakı, 2012.

Keyfiyyətli müəllim, yoxsa keyfiyyətli tədris

Müəllif **Sevinc Məmmədova**
Corc Vaşinqton Universiteti. ABŞ.
E-mail: smammadova@gwu.edu
https://orcid.org/0000-0002-8837-4888

Annotasiya Müəllimlər gələcəyin işçi qüvvəsini hazırlayan şəxslərdir. Yüksək səviyyəli müəlimlərin keyfiyyətli tədris strategiyası, öz bacarıq və biliklərini ustalıqla tətbiqetmə bacarığı şagirdlərin nəticələrinin yaxşılaşmasında çox vacib rol oynayır. Bununla yanaşı, müəllimlərdən nəzəriyyə və innovativ ideyaları praktikada tətbiq etmələri tələb olunduğu zaman müəyyən problemlər yaranır. Belə ki, sinifdə peşəkar keyfiyyətlərə və bacarıqlara malik müəllimin olması şagirdlərin yüksək nəticələr göstərməsi üçün yetərli deyil. Yaxşı hazırlanmış təlimat prosesi və güclü dəstək olmadan keyfiyyətli təhsilə nail olmaq qeyri-mümkündür. Müəllim keyfiyyəti və tədrisin keyfiyyəti bir-birilə sıx bağlıdır, bunlardan hər hansı biri olmadan şagirdlər ciddi uğur qazana bilməz. Bu məqalədə müəllimin keyfiyyəti ilə onun tədris keyfiyyəti arasındakı əlaqə haqqında məlumat verilir və əsas problemlər müzakirə edilərək, yüksək nəticələrə dair təkliflər ortaya qoyulur.

Açar sözlər Tədrisin keyfiyyəti, keyfiyyətli müəllim, innovativ ideyalar.

DOI: 10.32906/AJES/686/2019.01.36

Məqaləyə istinad: Məmmədova S. (2019) *Keyfiyyətli müəllim, yoxsa keyfiyyətli tədris.* «Azərbaycan məktəbi». № 1 (686), səh. 25–32.

Məqalə tarixçəsi: Göndərilib — 12.02.2019; Qəbul edilib — 16.04.2019

Teacher quality vs. Teaching quality

Author **Sevinj Mammadova**
George Washington University, USA
E-mail: smammadova@gwu.edu
https://orcid.org/0000-0002-8837-4888

Abstract Teachers are the individuals that prepare the future work-force. High caliber teachers that conduct high-quality teaching by integrating their skills and knowledge into their instructional time are central to improving student outcomes. However, the key challenges start when teachers are asked to put theory and innovative ideas into practice without getting much guidance on how to do it. Thus, having a high-quality teacher who can bring her/his professional attributes and skills into the classroom is not enough to achieve higher gains in student outcomes. Without a well-prepared instruction process and strong support, quality teaching is impossible to achieve. Teacher quality and quality teaching are highly interconnected, one without the other can do little for student success. Policy strategies should align with a clear vision for talented teacher recruitment, preparation, professional learning, and ongoing evaluation that can significantly improve system performance. This policy brief will provide background information on interconnection of teacher and teaching quality, discuss key challenges, and propose solutions to for higher outcomes.

Keywords Teaching quality, teacher quality, innovative ideas.

DOI: 10.32906/AJES/686/2019.01.36

To cite this article:
Mammadova S. (2019) *Teacher quality vs. teaching quality.* Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 686, Issue I, pp. 25–32.

Article history: Received — 12.02.2019; Accepted — 16.04.2019

Background

Understanding what makes a competent and qualified teacher, along with quality teaching, is essential to ensure learning. Teacher quality and quality teaching are the most important and critical school-based determinants of student learning; they are the backbone of high-quality public education that can significantly influence student achievement (Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005). Linda Darling-Hammond (2017) defines teacher quality as a bundle of personal traits, skills, and understandings that an individual brings to the teaching process. Teaching quality, separate from teacher quality, refers to strong and well-planned instruction that reaches a wide range of students, meeting and aligning the needs of students in a particular context (Darling-Hammond, 2017). Although teacher and teaching quality are two separate dimensions of the teaching process, they are significantly interconnected and have a considerably high impact on student outcomes. The teacher attributes such as strong content knowledge, pedagogical skills, understanding the audience, their differences, and difficulties significantly influence the teaching quality. Many other factors such as supporting learning for all students, and conducting teaching in a fair and unbiased manner and promoting collaboration – not only with other professionals but among students – are essential characters of a highly effective and qualified teacher. Unfortunately, no common checklist can identify teachers that will do well in their classrooms. Instead, scholars argue that a high-quality teacher is someone that consistently evokes large gains in student learning (Weber, 2010). Teacher quality is a fundamental part of quality teaching, and it is significantly influenced by other factors such as the context of instruction. A great teacher may fail to offer high-quality instruction when s/he lacks adequate teaching materials, tools or supports in the form of feedback. Thus, strong teacher quality may increase the probability of effective teaching, but it is not a guarantee for higher outcomes.

Problem statement

Research argues that getting the right individuals into the teaching profession, building their capacity and skills, and establishing policies that promote ongoing learning and growth can be a challenging task to achieve (Darling-Hammond, 2017). Teacher capacity, a crucial factor in shaping student outcomes, is one of the primary challenges that influence educational opportunities for students in low and middle-income countries. Less qualified teachers lack understanding and the ability to educate children effectively. Thus, unfortunately, lack of sufficient growth in teachers' knowledge and skills in how to best educate children results in poor proficiency outcomes in academic areas such as reading, writing, and mathematics.

According to World Bank (2018) report, only about one in ten fourth-grade teachers master their students' language curriculum, and about a quarter of

Key challenges	Proposed solutions
Lack of qualified individuals in the teaching profession	**Recruiting talented individuals into the teaching profession:** Improving the teacher talent pool must be one of the core actions for higher quality. Attracting the best minds into the teaching profession and raising the bar on teacher preparation is the first step to ensuring quality in the teaching field and it can have a positive impact on student outcomes. Policy strategies must focus on involving only capable, well-prepared and high caliber individuals into the teaching profession. Linda Darling-Hammond (2017) suggests that universities and colleges that prepare future teachers should set high standards for prospective teachers to better equip them with effective teaching strategies and provide instruction on educating students from diverse backgrounds. The policies should be embedded into the system to produce talented and high-quality teachers that can foster effective teaching and learning processes to meet the demands of the global economy.
Low teacher capacity and content knowledge	**Preparing teachers to be ready for the classroom:** Fostering and supporting quality teaching is the foundation of high-quality education. Teachers must make sure that all students, not just some, have the necessary skills and knowledge to be successful in the modern workplace and society (Linda Darling-Hammond, 2017). To achieve this goal, teachers should be well prepared to encourage students to overcome their educational challenges by helping them understand their abilities and potential to be successful. Failures and frustrations are unavoidable in the learning process; however, effective and high-quality teachers must have a positive attitude toward student challenges. Thus, creating a supportive classroom culture and promoting focused efforts to use positive language with students during the instruction process will have a substantial impact on students' academic and socio-emotional outcomes.
Limited professional development opportunities	**Supporting ongoing professional learning and development:** Creating a focused professional development program to help teachers be adequately prepared for their jobs is important. A key component of the professional development program must focus on knowing which teachers need what kind of help to successfully match teachers with students' needs. Research argues that a critical goal to increase quality in the teaching profession is to invest in knowledgeable practitioners who can make sound decisions about how to shape their teaching strategies for the specific student population they teach (Darling-Hammond, 2009). To increase effectiveness, policies should also focus on promoting opportunities for teachers to collaborate and engage in professional learning with more synergy and harmony.
Inefficient monitoring and evaluation system	**Developing an efficient evaluation system focused on student learning:** Developing a school-based monitoring and performance evaluation system can be an effective system and practical tool to improve teacher practices in a timely manner. Constant reflections and feedback among teachers on their performance can considerably increase teaching quality. It is a commonly recognized theme that good teaching requires a broad knowledge of content and pedagogy, and understanding characteristics of each student during the teaching process. Using a rigorous evaluation plan can help a teacher improve their practice by using feedback and collected data to take necessary steps towards addressing their needs for improvement.

Source: The Stanford Center for Opportunity Policy in Education (SCOPE)

teachers fail to answer simple tasks such as subtracting two-digit numbers or correctly completing a sentence. Thus, poor general knowledge translated into poor teaching skills and low-quality teaching in the classroom.

Although having a strong background in the subject matter is necessary for quality teaching, it is not sufficient for good teaching. A teacher should be equipped with necessary skills in order to translate their subject knowledge into effective pedagogy and use practical tools to teach successfully in their classrooms. Furthermore, to conduct effective teaching, teachers should prepare well-designed and well-structured lessons to educate their students. Teaching is not the only important factor for higher outcomes, and they must also be able to assess student capabilities and respond appropriately. Thus, the interaction between teachers and students in class significantly defines the process quality.

Conducting an effective learning environment requires a set of skills and tools for better outcomes. Thus, recruiting talented individuals, preparing them well for teaching, and providing supportive evaluation systems are comprehensive strategies that provide equitable teaching and learning conditions for all students.

Coherent framework: teacher quality and quality teaching

Three dimensions of teaching practices outline an important framework for higher quality teaching and better outcomes for students: *Classroom Culture, Instruction, and Socioemotional Skills.*

1. ***Classroom culture*** *is a joint set of beliefs, attitudes, and behaviors of teachers and students* (World Bank, 2018). The teacher is a key player in the teaching; she/he is responsible for making the learning process effective by developing a positive culture, creating a supportive learning environment, and setting positive

behavioral expectations. Teachers who are successful in creating a positive environment that helps their students feel supported in their learning and encouraged to meet high academic and behavioral standards can have significant positive effects on student academic outcomes (World Bank, 2018).

Students come from different family and cultural backgrounds, and they bring their emotions and behaviors to the classroom with them. Research argues that one of the most crucial aspects of a positive classroom culture is to convey respect and caring towards students (World Bank, 2018). Socially and emotionally competent teachers understand the impact of their actions on their students; therefore, they set themselves as a positive role model for their students by treating them with respect and care (World Bank, 2018).

Another essential factor of classroom culture is using positive language with students during the instruction process. Research finds a strong correlation between positive praise and student motivation (Henderlon & Lepper, 2002). Students who receive positive praise while doing activities show positive results in their behavior during the learning process. Furthermore, besides supporting students and treating them respectively, being responsive to student needs is crucial in creating a positive classroom culture.

2. ***Instruction*** *is a fundamental and critical element of student learning* (Carver & Klahr, 2001). Effective and successful teachers instruct students in a way that encourages critical thinking and analysis during the learning process. Although teaching subject matter effectively is an integral part of the teaching process, other important aspects significantly influence the overall instruction quality. Successful teaching focuses on facilitating the lesson by integrating the lesson objectives that are aligned to the learning activity, teaching the subject content by connecting it to the example from students' daily lives and promoting a critical thinking process.

Furthermore, teaching quality heavily depends on constant monitoring and evaluation of the teaching process. Teaching is a chain process, and one missed step can result in a huge gap that can lead to lower student outcomes. Effective teachers do not move from one topic to another without checking for understanding by using questions and other strategies to know students' level of understanding and to adjust their teaching style and temp to the level of the students (World Bank, 2018). Teachers who use different strategies to adapt their teaching style to meet the needs of their students can play a critical role in helping them achieve strong gains and reach their full potential. Moreover, increasing the quality of teaching and initiating an honest feedback can significantly improve the teaching and learning process. Giving feedback by specific comments and suggestions can encourage students to think critically and improve their analytical skills.

Thus, teaching quality is not defined by only successfully instructing on the subject matter but also making links between content and real life, and providing useful feedback that can be used towards improving student performance. Effective teachers encourage collaboration between students and peers within

the classroom in small-group activities that promote an active and positive learning environment.

3. ***Socio-emotional skill*** *development plays a critical role in the academic achievement of students* (Korpershoek et al., 2016). High-quality teachers understand the importance of developing socio-emotional skills to encourage students to succeed both inside and outside the classroom. Effective teachers also foster autonomy in their classrooms to provide students with opportunities to make choices and take ownership of their learning by creating a learning environment that is built around their interests and preferences (Korpershoek et al., 2016). Also, effective learning environments produce demanding academic experiences in a socially-supportive classroom environment (World Bank, 2018). Carefully using choice in a classroom setting, matching students' needs with their interests, and letting them express their opinions can lead to positive behavioral and socio-emotional outcomes. Moreover, fostering social and collaborative skills by encouraging collaboration among students can significantly help students improve their interpersonal skills, emotion regulation, and social problem solving (World Bank, 2018). Promoting such collaboration also has great benefits for students' socio-emotional development and their academic performance.

Conclusion

A key to successful education reforms lies in profound changes in instructional practice and dimensions of teacher quality. Unfortunately, there are no silver bullets to fix and improve teacher quality and teaching quality. To improve the success of teacher policies, programs that support and improve teacher and teaching quality should not only focus on gathering information on the effectiveness but also focus on using data as a practical tool to improve their performance. Thus, enforcing stronger teacher policies and implementing programs that promote quality teaching can significantly improve educational outcomes.

Reference:

1. Araujo, C., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y., & Schady, N. (2016). Teacher Quality and Learning Outcomes in Kindergarten. Inter-American Development Bank.
2. Bill & Melinda Gates Foundation. (2012). Combining High-Quality Observations with Student Surveys and Achievement Gains.
3. Bruns, Barbara and Javier Luque. (2014). Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean (Advance Edition). Washington, DC: World Bank.
4. Carver, S. M., & Klahr, D. (2013). Cognition and instruction: Twenty-five years of progress. Psychology Press.

5. Darling-Hammond, L. (2017). Empowered educators. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
6. Darling-Hammond, L. (2009). Recognizing and enhancing teacher effectiveness. The International Journal of Educational and Psychological Assessment, 3, 1-24.
7. Haycock, K., & Hanushek, E. (2010). An Effective Teacher in Every Classroom: A lofty goal, but how to do it. Education Next, 46-52.
8. Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. Psychological Bulletin, 128, 774 –795
9. Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. Journal of school health, 74(7), 262-273.
10. Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016).
11. National Education Policy Center. (2019). Retrieved from https://nepc.colorado.edu/
12. Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. and Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. Econometrica, 73 (2), 417-458.
13. Stanford Center for Opportunity Policy in Education. (2019). Retrieved from https://edpolicy.stanford.edu/
14. Weber, K. (2010). Waiting for Superman. New York: PublicAffairs.
15. World Bank (2018). Effective Teaching Practices in Primary School Classrooms. Evidence-Based Teaching.

Qloballaşma prosesinin təhsilə təsiri və müəllim fəaliyyətində preventiv tədbirlər

Müəllif **Afət Süleymanova**
Təhsil Nazirliyinin aparıcı məsləhətçisi, pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru. Azərbaycan, Bakı. E-mail: a.suleymanova@edu.gov.az
https://orcid.org/0000-0002-7078-5400

Annotasiya Tədqiqatda dünyada yaşanan proseslərin gənc nəsillərə təsiri araşdırılmışdır. Bu proseslərin təhsillə əlaqələri və dünyadakı təhsil sistemlərinə təsirləri öyrənilmiş, qabaqcıl təhsil təcrübəsi olan ölkələr tərəfindən məsələ baxımından atılan addımlar tədqiq edilmişdir. Beynəlxalq təşkilatların müxtəlif dövrlərdə dünyadakı təhsilin vəziyyəti ilə bağlı məruzələri öyrənilmişdir. Həmin həssas məqamlar barədə dünya alimlərinin tədqiqatları da tədqiq edilmişdir. Hər bir öyrənənə diferensial yanaşmaya heç zaman olmadığı qədər zərurət yarandığı müəyyən edilmişdir. 2009-2011-ci illərdə məzmunu və tədrisi texnologiyaları tərəfimdən işlənib hazırlanmış «Təhsilin əsasları» adlı kurs çərçivəsində gələcək müəllimlərə tədris edilmiş bəzi məqamlar da məqalədə təqdim edilmişdir. Buraya sinfin idarə edilməsində və təlimin təşkilində diferensial yanaşmanın təşkili yolları daxildir. «Təhsilin əsasları» altı il ərzində ilkin pedaqoji təhsilin bakalavriat səviyyəsində inteqrativ kurs olaraq tədris edilmişdir. Təhsil sahəsində aparılan bu işlərlə bağlı beynəlxalq ekspertlərin fikirləri də nəzərdən keçirilmişdir. Hər bir öyrənənin potensial imkanlarının müəyyən edilməsi üçün müəllim tərəfindən aparılacaq tədqiqat metodları və vasitələri hazırlanmış və təqdim edilmişdir. Məktəb-ailə, müəllim-şagird əlaqələri və tədris-təlim prosesləri üçün texnologiyaların təkmilləşdirilməsinin zəruriliyi əsaslandırılmışdır. Bu cür təhlillərdə çoxölçülülüyün əhəmiyyəti əsaslandırılmış, pedaqoji təhsildə məzmun və texnologiyada bu praktiki bacarıqların nəzərə alınması ilə bağlı təkliflər verilmişdir.

Açar sözlər Qloballaşmanın təhsilə təsiri, dünya təhsilində gedən proseslər, təhsilalanların potensial imkanları, pedaqoji təhsilin məzmun və texnologiyalarında şagirdyönlülük məsələləri.

DOI: 10.32906/AJES/686/2019.01.44
Məqaləyə istinad:
Süleymanova A. (2019) *Qloballaşma prosesinin təhsilə təsiri və müəllim fəaliyyətində preventiv tədbirlər.* «Azərbaycan məktəbi». № 1 (686), səh. 33–56.
Məqalə tarixçəsi: Göndərilib — 15.01.2019; Qəbul edilib — 17.03.2019

The impact of processes in the globalizing world on education and preventive activites of the teacher

Author **Afet Suleymanova**
PhD on the pedagogical sciences, leading advisor of the Ministry of Education of Azerbaijan Republic. E-mail: a.suleymanova@edu.gov.az
https://orcid.org/0000-0002-7078-5400

Abstract The effects of the processes in the globalizing world on the formation of the younger generation have been explored. Relationships these processes with education, and the influense of these processes on educational systems in the world have been studied. The steps taken in this regard by countries with advanced education experience in the world have been studied. The reports of international organizations about the state of education in the world at different times were studied, and scientific literature was studied. World scientists' research on these sensitive moments has also been studied. Some of the points that have been taught to future teachers within the framework of the «Fundamentals of Education» course, the content and teaching technologies developed by me in 2009-2011, have also been presented in the article. It includes differentiated approach and methods to manage a classroom and teaching-learning prosseses. This course has been introduced as an integrative course for six years in primary pedagogical education. The opinions of international experts on these issues of teacher education were also considered. Methods and means of research intended to be conducted by the teacher for the identification of the potential capacity of each student have been developed and presented. Have been developed technologies for building student-oriented school-family, teacher-student relationships, and teaching-learning processes. The importance of multidimensionality in such analyzes has been substantiated, suggestions on taking into account these practical skills in the content and technology of pedagogical education are given.

Keywords The effects of globalization on education, processes in world education, potential opportunities for learners, content and technology of pedagogical education, student-centered issues.

DOI: 10.32906/AJES/686/2019.01.44
To cite this article: Suleymanova A. (2019) *The impact of processes in the globalizing world on education and preventive activites of the teacher.* Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 686, Issue I, pp. 33–56.

Article history: Received — 15.01.2019; Accepted — 17.03.2019

Azərbaycan Respublikası öz dövlət müstəqilliyini bərpa etdikdən sonra iqtisadi sahədə müstəqil siyasət aparmağa başlamışdır. Bu siyasətin başlıca istiqamətlərini bazar iqtisadiyyatına keçid və dünya iqtisadiyyatına inteqrasiya təşkil edir. 1994-cü ildə imzalanmış «Əsrin müqaviləsi», «Bakı – Tbilisi – Ceyhan» neft və «Bakı – Tbilisi – Ərzurum» qaz kəmərlərinin reallaşdırılması, «Bakı – Tbilisi – Qars» yeni dəmir yolu xətti layihəsinin həyata keçirilməsi istiqamətində atılmış uğurlu addımlar, tarixi İpək yolunun bərpasında ölkəmizin iştirakı Azərbaycanın dünya iqtisadi məkanına inteqrasiyası qloballaşmanın respublikamız qarşısında açdığı böyük perspektivlərin nəticəsi olmuşdur [Annex 2. Study on teacher education for primary and secondary education in six Eastern Partnership].

Bununla belə, dünyada qloballaşma vüsət aldıqca, Qərbin və Şərqin tanınmış alimləri bu prosesin dünya xalqlarının həyatına təsirini, onun üstünlüklərini və boşluqlarını tədqiq edirlər. Ondan necə faydalanmağın və hansı məsələlərdə daha düşünülmüş addımlar atmağın yolları ilə bağlı tövsiyələr işləyib hazırlayırlar. Alimlərin bir qrupu hesab edir ki, bəzi məsələlərdə qloballaşmanın təsirlərini proqnozlaşdırmaq çətin olur. Müxtəlif mədəniyyətlərə aid yeniyetmə və gənclərin təfəkkürünə televiziya, musiqi, internet, qida məhsulları vasitəsi ilə ardıcıl və sistemli şəklidə təsir göstərilir [Dasen, P. 2000, pp.17-49; Schlegel, A. 2001]. Tədqiqatçılar göstərir ki, hələ milli mədəniyyətlə bağlılığı zəif olan, milli təfəkkürü tam formalaşmamış yeniyetmələrin inanc, dil və mədəniyyətinə bu amillər daha sürətlə təsir edir [Arnett, J.J. 2000, pp.469-480; Côté, J.E. 2000, pp.85-116], gənc nəsli milli mənsubiyyət çaşğınlığı [Phinney & Baldelomar, 2011] ilə üz-üzə qoyur. Qloballaşma ilə əlaqəli olan belə vəziyyət psixopotologiyalarla nəticələnir [Hermans, H.J.M., & Dimaggio, G. 2007, pp.31-61].

Dünyada baş verən ictimai-iqtisadi proseslər təhsilə də öz təsirini göstərir. Hər dəfə ayrı-ayrı cəmiyyətlərdə baş verən ciddi dəyişikliklər ictimai sifarişi müəyyənləşdirir. Hələ 1954-cü ildə İkinci Dünya müharibəsindən sonra dünyada gedən proseslərin təhsilə təsirini önə çəkən Hannah Arendt «Təhsildə böhran» («The Crisis in Education») məqaləsində bu sahədə baş verən böhranı ənənələrdə və cəmiyyətdə gedən böhranla əlaqələndirir. O, tərbiyəçilərin təhsildə rolunu və belə böhranlı şəraitdə onların vəzifələrini diqqətə çatdıraraq yazır: «Tərbiyəçinin vəzifəsi köhnəlik və yenilik arasında vasitəçi olmaqdan ibarətdir» [Hannah Arendt. 1954].

Filip Coombsun 1968-ci ildə yazdığı «Dünyada təhsil böhranı: Sistemin təhlili» əsərindən oxuyuruq: «Bu böhranın təbiəti «dəyişiklik», «harmoniya» və «bərabərsizlik» sözləri ilə səciyyələndirilə bilər. 1945-ci ildən bəri bütün ölkələrdə fantastik şəkildə ətraf mühit dəyişiklikləri yaşandı. Bu, elm və texnikada, iqtisadiyyatda və siyasətdə, demoqrafik və sosial strukturlarda eyni zamanda baş vermiş inqilabi dəyişikliklər idi. Təhsil sistemləri də olduqca sürətlə inkişaf etmiş və hər zamankından daha çevik olmuşdur. Bütün bunlara baxmayaraq, təhsildəki dəyişikliklər ətrafda baş verən dəyişikliklərlə ayaqlaşa bilmirdi. Təhsil sistemləri və ətraf mühit arasında baş verən bu uyğunsuzluq əksər ölkələrdə müşahidə olunur və təhsildə dünya böhranının əsasını təşkil edirdi» [Philip H.Coombs. 1968, pp.246]. Bu uyğunsuzluğun bir çox səbəbləri göstərilsə də,

müəllif dördünün daha əsaslı olduğunu hesab edir: əhalinin təhsilalma cəhdlərinin sürətlə artması, resursların kəskin çatışmazlığı, təhsil sistemlərinə xas ətalət, cəmiyyətlərin özlərində baş verən ətalət [Philip H.Coombs. 1968, pp. 4].

Bu gün cəmiyyətlər və mədəniyyətlərdə gedən dəyişikliklər, elm və texnologiyaların inkişafı, qloballaşmanın vüsət alması nəticəsində insanların həyat fəlsəfəsi kökündən dəyişir. Dəyişmiş cəmiyyətin, nəslin özünə müvafiq olan məktəbə ehtiyacı yaranır. Məktəbin bu ehtiyacları nə qədər qarşılaya bilməsi məsələsi alimlərin araşdırma mövzusu, müzakirə obyektidir. Bu gün, hətta qabaqcıl təhsil təcrübələri olan ölkələrdə təhsil böhranı yaşandığını bu sahədə tədqiqatlar aparan ən sanballı təşkilatlar da qeyd edir. Dünya Bankının rəsmi səhifəsində «Təhsil böhranı: məktəbdə olmaq öyrənmək anlamına gəlmir»[1] başlıqlı məqalədə yazılır: «Öyrənmə böhranının qalıcı olmasının böyük səbəblərindən biri, inkişaf etməkdə olan dünyada kimin öyrənə bildiyi və kimin öyrənə bilmədiyi haqqında təhsil sistemlərinin az məlumatlı olmasıdır. Gələcəkdə tələb olunacaq peşə və bacarıqların növləri haqqında dəqiq məlumatın olmaması səbəbindən məktəb və müəllim əsas oxu və yazı bacarıqlarından daha artıq bacarıqlar öyrətməlidirlər. Öyrənənlər məlumatları şərh etməyə, fikirlər formalaşdırmağa, yaradıcı olmağa, yaxşı ünsiyyət qurmağa, əməkdaşlıq etməyə və çevik olmağa alışqan olmalıdırlar». Elə həmin səhifədə «Dəyişiklik yaxşı müəllimlə başlayır» başlığı altında qeyd edilir: «Hər gün artan dəlillər onu təsdiq edir ki, təlim böhranının əsasında tədris böhranı durur. Şagirdlərin yaxşı oxuması üçün onlara yaxşı müəllimlər lazımdır. Bir çox təhsil sistemində az diqqət yetirilir: Müəllim nə bilir? Uşaqlara nə öyrədir?».

Miçiqan Universitetinin Sosial Araşdırmalar İnstitutunda «Gələcəyin monitorinqi» layihəsi çərçivəsində[2] aparılan sorğunun nəticələri göstərir ki, sorğuya cəlb edilən yuxarı sinif şagirdlərinin 80 faizi narkotik maddədən, 50 faizi isə alkoqoldan istifadə edir. Amerikanın təhsil sistemindəki böhrana kömək edən və düzgün təhsilin əsasını müəyyənləşdirən müxtəlif amillər araşdırılarkən müəyyən edilmişdir ki, daha çox maliyyənin ayrılması heç də hər zaman bir məktəbin daha yaxşı şagirdlər yetirəcəyinə zəmanət vermir. ABŞ-ın Ohayo ştatının böyük büdcəsi olan Klivlend və kiçik büdcəsi olan Hudson məktəbləri müqayisə edilərkən aşkar olmuşdur ki, birinci məktəbdə hər 9 şagirddən biri təhsilini yarımçıq buraxdığı halda, ikinci məktəbin məzunlarının 90 faizi kollecə daxil olur. Tədqiqatçılar inanır ki, təhsilin məqsədi həyatda qazanmağı deyil, həyatı necə düzgün yaşamağı öyrətməkdən ibarətdir. Bu fikrə tam əks mövqedə duran Amerika Kommunist Partiyasının nümayəndələri də dünya təhsilində böhranın yaşandığını təsdiqləsə də, onun mövcudluğunun səbəbini fərqli şəkildə

[1] https://www.worldbank.org/en/news/immersive-story/2019/01/22/pass-or-fail-how-can-the-world-do-its-homework

[2] https://rcg.org/realtruth/articles/164-aec.html

ifadə edir. 2016-cı il 1 May bəyanatında «hazırda xalq təhsilinin hücum altında»[3] olduğu, son illərdə proqramların, tədris, kadr və maddi ehtiyatların azalması ilə nəticələnən ağır büdcə kəsintilərinin normaya çevrildiyi şərh edilir.

Arnold M. Gallegos «İnkişaf etməkdə olan ölkələrdə artan təhsil böhranı: inkişafa təsir edən hallar və yeni perspektivlər» sərlövhəli məqaləsində yazır: «Bir çox inkişaf etməkdə olan ölkələr təhsil imkanlarını yaxşılaşdırmaq və genişləndirmək üçün təxminən üç onillik ərzində əldə etdikləri böyük uğurlarına baxmayaraq, təhsil böhranı ilə üzləşməkdə davam edirlər» [Arnold M. Gallegos. 1982. pp.15-21].

İnsanların tənhalaşması, bir-birinə laqeydləşməsi, ənənəvi ailə modellərinin dəyişməsi, boşanmaların artması, uşaq, yeniyetmə və gənclərin həyatına öz təsirini göstərir. Məktəbyaşlı yeniyetmələr arasında son zamanlar müşahidə edilən sui-qəsdlərin baş vermə səbəbi ictimaiyyətin müzakirə mövzusuna çevrilir, günahkarlar axtarılır. Valideynlər müəllimləri, müəllimlər valideynləri, uşaqlar hər ikisini, onların hamısı isə idarəçiləri günahlandırırlar. Baş verənlərin səbəbləri üzərində düşünmək və yaranmış vəziyyətdən çıxış yollarını müəyyənləşdirmək, günahkarı axtarmaqdan az əhəmiyyətli deyildir.

Dünya miqyasında müxtəlif dövrlərdə və müxtəlif əqidə sahiblərinin apardığı təhlillərdən belə qənaətə gəlmək olur ki, təhsil sahəsində istənilən nəticələrə nail olmaqda baş verən çətinliklərin əsas səbəblərindən biri dünyada gedən dəyişikliklərin sürətinin, aparılan islahatların sürətindən qat-qat artıq olmasıdır [Philip H.Coombs. 1968, pp.246]. Uğurlu təhsil, zamanı qabaqlamaq, bütün bilik, bacarıq və sərişlər baxımından ən azı 15-20 il sonraya hədəflənməkdir. Dünyada gedən sürətli dəyişikliklər nəzərə alınarsa, belə qənaətə gəlmək olar ki, birinci sinifdə təhsil alan uşaq məktəbi bitirən zaman hansı cəmiyyətdə yaşayacaqsa, o cəmiyyətin təhlillərə və elmi proqnozlara əsasən müəyyənləşdirilmiş xüsusiyyətləri təhsilin hədəflərini şərtləndirən əsas amillər hesab edilməlidir. Yəni təhsil yalnız bu günün deyil, 15-20 və daha çox illər sonra mövcud olacaq cəmiyyətlərin ehtiyaclarına köklənməlidir. Bunun üçün isə təhsil siyasətini müəyyən edən bütün qanunverici sənədlərin də zamanı qabaqlaması zəruri şərtdir. Bundan da irəli gələrək bütün icra sənədləri, təhsilin bütün səviyyələrinin məzmunu və hər səviyyədə məzmunu tətbiq edəcək pedaqoji heyətin hazırlığı, həm ümumi, həm də ali təhsil müəssisələrinin infrastrukturu bu günə deyil, gələcəyə hesablanmalıdır. Yəni cəmiyyətin mövcud vəziyyəti və gələcəklə bağlı proqnozlar inteqrasiya edilərək gələcəyin məktəbinə verilən tələblər müəyyənləşdirilməlidir. Elə bir məktəb ki, bütün müəllimlər zəruri kompetensiyalara, şagirdlər əsas bacarıq və vərdişlərə sahib ola bilsinlər. Həmin məktəblər uşaqların fiziki-psixi sağlamlığı baxımından təhlükəsiz və hər kəsə əlyetərli olsun.

Qeyd edilənlər bir qədər utopiyaya bənzəsə də, dünyada buna nail olan ölkələr mövcuddur. Təhsil sistemində baş verən böhranları aşaraq, zamanı

[3] http://www.cpusa.org/party_voices/the-crisis-in-public-education-causes-and-the-way-forward/

qabaqlayan təhsil sistemlərinə Finlandiya və İsraili nümunə göstərmək olar.

Təhsil iştirakçılarının sıx əməkdaşlığı, məktəb-cəmiyyət, məktəb-ailə və müəllim – valideynin birgə fəaliyyəti təhsil sahəsində istənilən müsbət dəyişikliyə nail olmağa imkan yaradır. Bunlar təhsilin keyfiyyətini təmin edən idarəetmənin əsas şərtlərindəndir [Vadi. D. Hadad. 1995]. Məktəbdə aparılan işin keyfiyyəti dəyərləndirilərkən təhsil iştirakçılarının maarifləndirilməsi, tərəf-müqabilə çevrilməsi məktəb rəhbərliyinin idarəçilik siyasətinin əsas şərtlərindəndir. Qeyd edilənlər yalnız problemin həllinə elmi-nəzəri baxış olmayıb, «Təhsil haqqında» Azərbaycan Respublikasının Qanununda təsbit edilmiş təhsil iştirakçılarının hüquq, vəzifə və məsuliyyətlərində ifadə edilir.[4] Qanunun 32-ci maddəsində təhsil iştirakçılarının hüquq və vəzifələri aydın şəkildə göstərilməklə, məktəb rəhbərlərinin, müəllim və valideynlərin məsuliyyətlərini əks etdirir. Bunu cədvəl 1-də aydın görmək mümkündür.

Bu vəzifələri yerinə yetirməyə nail olmaq üçün ailə və məktəb əlbir olmalı, yaxından əməkdaşlıq etməlidir. Müşahidələr göstərir ki, bəzi hallarda bir tərəf öz vəzifə və məsuliyyətlərini digər tərəfin üzərinə qoymağa cəhd edir. Aparılan anonim sorğuların nəticələrindən belə məlum olur ki, valideynlərin bir qrupu təhsilin yalnız məktəbin işi olduğunu düşünür. Sual yaranır: təhsilin keyfiyyətini idarə edən kollektiv idarəçilik mexanizmləri olmadan, müəllim tərəfindən səmərəli öyrənmə şəraiti yaradılmadan, uşaq və yeniyetmələr valideyn tərəfindən maddi-mənəvi, intellektual-psixoloji dəstəklə təmin olunmadan «dövlət təhsil standartlarına uyğun bilik, bacarıq və vərdişlərə yiyələnmək» maddəsindəki vəzifəni yerinə yetirmək mümkün olarmı? Təhsil qanunundan irəli gələn insanların şərəf və ləyaqətinə hörmətlə yanaşmaq, ailə və cəmiyyət qarşısında öz məsuliyyətlərini dərk etmək, qaydalara, etik normalara riayət etmək kimi məsələlərin şagirdə tərbiyə edilməsi ailənin vəzifəsinə aiddir, ya məktəbin? Burada məktəb və ailə arasında ziddiyyət yaranır. Aparılan müsahibələr və söhbətlərə əsaslansaq, kifayət qədər müəllim hesab edir ki, onların vəzifəsi təhsil verməkdir, tərbiyə vermək isə ailənin vəzifəsinə aiddir. Onlar əminliklə bildirirlər ki, «tərbiyə evdən gəlir», «uşaq evin güzgüsüdür», «müəllim evdən gələn tərbiyəsizi tərbiyələndirə bilmir», «müəllim təhsil verir, tərbiyə yox», «valideynlərin tərbiyəyə baxışı doğru deyil». Sorğuların nəticələri göstərir ki, valideynlərin bir qismi tərbiyəni həm ailənin, həm də məktəbin işi hesab edir.

«Təhsil haqqında» Azərbaycan Respublikasının Qanununun 33-cü maddəsində göstərildiyi kimi «təhsil proqramlarının mənimsənilməsini təmin etmək»lə (33.3.2.) yanaşı təhsilalanlarda fəal vətəndaş mövqeyi formalaşdırmaq, onları vətənpərvərlik və azərbaycançılıq ruhunda tərbiyə etmək, müstəqil həyata və əmək fəaliyyətinə hazırlamaq (33.3.3), şəxsi nümunəsi ilə təhsilalanlarda Azərbaycan Respublikasının müstəqilliyinə, Konstitusiyasına və qanunlarına, dövlət rəmzlərinə, Azərbaycan xalqının tarixinə, mədəniyyətinə, dilinə, adət və ənənələrinə, milli və ümumbəşəri dəyərlərə, cəmiyyətə, ətraf mühitə hörmət və

[4] https://edu.gov.az/az/page/72/302

Cədvəl 1. **Təhsil iştirakçılarının hüquq və vəzifələri**

Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu	**Üzərinə məsuliyyət qoyulan təhsil iştirakçısı**	**Məsuliyyətlər**
«Dövlət təhsil standartlarına uyğun keyfiyyətli təhsil almaq» (Maddə 32.3.3)	Məktəb rəhbərliyi, müəllim, valideyn	• məktəb rəhbərliyi – məktəbdə səmərəli təhsil mühiti yaratmaq və keyfiyyətə nəzarət etmək; • müəllim-hər bir şagirdin fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq, keyfiyyətli təlim-tədris prosesi təşkil etmək; • valideyn – evdə öyrənmək üçün şərait yaratmaq və övladına zəruri dəstəyi vermək.
«Təhsil müəssisəsinin mövcud infrastrukturundan (tədris-istehsalat, elmi tədqiqat, informasiya, mədəni-məişət, idman, sağlamlıq mərkəzlərindən, kitabxanalardan və s.) istifadə etmək» (Maddə 32.3.6.)	Məktəb rəhbərliyi, müəllim	• məktəb rəhbərliyi – məktəbin infrastrukturundan yetərincə səmərəli faydalanmaq üçün dərs cədvəlini nəzəri-praktik baxımdan düzgün tərtib etmək, kompüter laboratoriyasında və məktəb kitabxanasında hər müəllimin dərs deməsi üçün əlavə cədvəl və təlimatlar vemək; • müəllim – dəslərinin təşkilində məktəbin infrastrukturundan, maddi-texnki bazasından səmərəli istifadə etmək.
«Sağlamlıq üçün təhlükəsiz və zərərsiz təhsil şəraiti ilə təmin olunmaq» (Maddə 32.3.10.)	Məktəb rəhbərliyi, müəllim	• məktəb direktoru – məktəbin gigiyenik baxımdan təmizliyini, psixoloji iqliminin saflığını və təhlükəsizliyini təmin etmək; • müəllim-fiziki-fizioloji, mənəvi-psixoloji təzyiqlərdən, gərginliklərdən şagirdləri qorumaq.
«İnsan ləyaqətini və şərəfini alçaldan, insan hüquqlarına zidd hərəkətlərdən müdafiə olunmaq» (Maddə 32.3.11.)	Məktəb rəhbərliyi, müəllim, valideyn	• məktəb rəhbərliyi – müəllimlərlə davranışında insan ləyaqətinə və şərəfinə, insan hüquqlarına hörmət baxımından nümunə olmaq, müəllim-şagird münasibətlərinə həssas yanaşmaq; • müəllim – şagirdlərə məsələ baxımından nümunə olmaq, hər bir şagirdin şərəf və ləyaqətinə, hüquqlarına hörmətlə yanaşmaq, valideynlərlə maarifləndirici iş aparmaq. • valideyn – övladının şərəf, ləyaqət və hüquqlarına hörmətlə yanaşmaq, bu baxımdan məktəblə yaxın əməkdaşlıq etmək.
«Təhsil prosesinin təşkilində və idarə olunmasında fəal iştirak etmək, öz fikir və mülahizələrini sərbəst ifadə etmək» (Maddə 32.3.16.)	Müəllim	• məktəb rəhbərliyi – məktəbdə kollektiv idarəçiliyi, şagird şuralarının yaradılmasını təmin etmək.

qayğı hissləri aşılamaq (33.3.4.), təhsilalanların şərəf və ləyaqətinə hörmət etmək (33.3.6) müəllimin birbaşa vəzifələrinə aiddir. Əlavə olaraq, pedaqoji etika və əxlaq normalarına riayət etmək, müəllim nüfuzunu yüksək tutmaq, ziyalılıq nümunəsi göstərmək (33.3.5.), uşaq və gəncləri fiziki və psixi zorakılığın bütün formalarından qorumaq, onları zərərli vərdişlərdən çəkindirmək (33.3.7.) də dolayısı ilə şagirdlərin tərbiyəsinə təsir edən amillərdəndir.

Müəllim-şagird, şagird-şagird, müəllim-valideyn, müəllim-məktəb rəhbərliyi, məktəb rəhbərliyi-valideyn, məktəb və ictimai təşkilatlar arasındakı uğurlu və uğursuz münasibətlərə dair konkret situasiyalar nümunəsində, praktik problem-həll şəraitində müəllimlərin əlavə təhsilinin təşkilinə ehtiyac duyulur. Həmin məsələlərin məktəb şəraitində müşahidəsi və müzakirəsi isə praktik bacarıqların daha da möhkəmlənməsinə şərait yaratmış olar.

Digər tərəfdən, məktəblərdə təhsil iştirakçıları arasında münasibətlərdəki boşluqlar məktəb rəhbərlərinin və müəllimlərin idarəçilik bacarıqlarının aşağı olmasından irəli gəlir. Araşdırmalar göstərir ki, bakalavriat səviyyəsinin «İbtidai sinif müəllimliyi» ixtisası üzrə təhsil proqramının «məzmunun ixtisas xarakteristikası və kompetensiyası»nın 2.2.1. bəndində, «hüquqi biliklərə və etik normalara yiyələnmək (ÜK-4)»; «kollektivdə öz həmkarları ilə birgə işləməyi, optimal qərarlar qəbul etməyi bacarmaq; idarəetmə metodlarına yiyələnmək (PK-8)»; «şagirdlərin müəyyən qruplarına rəhbərliyi bacarmaq» (PK-9) pedaqoji təhsilin məzmununun tərkib hissəsidir.

Qeyd edilən məsələləri ən praktik şəkildə özündə əks etdirmiş, məzmun və tədris texnologiyaları tərəfimizdən işlənib hazırlanmış «Təhsilin əsasları» fənni [Süleymanova A. 2014] 2009-2011-ci illərdə eksperimental fənn olaraq tədris edilmişdir. Layihənin qiymətləndirilməsi komissiyası ilkin müəllim hazırlığı səviyyəsində «ibtidai sinif müəllimliyi» ixtisası üzrə təhsil alan gələcək müəllimlərə tədris edilmiş bu fənnin nəticələrini yüksək qiymətləndirmişdir. Avropa Komissiyası, Təhsil və Mədəniyyət üzrə Baş Direktorluğun 2011-ci ildəki EAC-2011-0301 (Tərəfdaş danışıqlar proseduru EAC / 28/2011) müqaviləsinə əsasən 2011-ci ildə Şərq Tərəfdaşlığının altı ölkədə (Ermənistan, Azərbaycan, Belarus, Gürcüstan, Moldova və Ukrayna) aparılan araşdırmalara dair yekun hesabatının «İlkin müəllim təhsili: kurikulum və müəllim təhsilinin standartları» (5.4.1.3.) bəndində göstərilir: «Təhsil sektorunun inkişafı layihəsi çərçivəsində «Təhsilin əsasları» dərsliyi ilə bərabər ibtidai məktəb müəllimləri üçün yeni təlim kursları da hazırlanmış, yeni tədris proqramının tətbiqinə üç pilot universitetdə başlanmışdır».[5] Sənədin «Müəllim təhsilində innovasiyalar: innovativ təcrübələr və inkişaflar» (7.2.) bəndində göstərilir: «Bir neçə ali təhsil müəssisəsində yalnız fənlərini bilən müəllimlərin deyil, həm də öyrənmə prosesinin menecerlərinin hazırlanmasına əsaslanan yeni bir metod tətbiq olunur. Yəni gələcək müəllimlər həm təhsil prosesində fəlsəfə, marketinq və təhsilin idarə olunması sahələri üzrə, həm də informasiya-kommunikasiya

[5] https://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1_avrupa_birligi/1_9_politikalar/1_9_4_egitim_politikasi/teacherreport_en.pdf

texnologiyalarının öyrənmə prosesində istifadəsinə dair biliklər əldə edirlər. Bundan əlavə, onlar yalnız fənlərin tədrisi praktikasına dair yox, həm də şagirdlərin psixoloji rifahı, məzmunun mənimsənilməsi, eləcə də tədris prosesinin təşkilinə valideynlərin cəlbi üzrə təcrübələr qazanırlar».[6] Hesabatın Azərbaycana dair əlavəsində «Gələcək müəllimlərə praktiki hazırlıq, pedaqoji ünsiyyət və idarəetmə vərdişləri daxil olmaqla səriştələrini artırmağa kömək məqsədi ilə «Təhsilin əsasları» adlı inteqrativ kursun təhsil proqramı (kurikulumu) və dərsliyinin də hazırlandığı» [Annex 2. Study on teacher education for primary and secondary education in six Eastern Partnership] qeyd edilir. Sənədin «Müəllim təhsilində milli siyasət, strategiya və islahat» bölməsində (4.3) üç pilot ali məktəbdə (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti, Azərbaycan Müəllimlər İnstitutu və Gəncə Dövlət Universiteti) tətbiq edilən bu layihənin mərkəzində müəllim təcrübəsinin modernləşdirilməsi, eləcə də beynəlxalq təcrübə və milli ənənələrə əsaslanan məzmunun, strukturun, habelə pedaqoji prosesin təkmilləşdirilməsi və optimallaşdırılması»nın durduğu göstərilir [Annex 2. Study on teacher education for primary and secondary education in six Eastern Partnership].

«Məktəb və müəllim hazırlığı ilə məşğul olan ali təhsil müəssisələri arasında əməkdaşlıq» «Təhsilin əsasları» fənninin digər üstün cəhəti kimi ekspertlər tərəfindən dəyərləndirilmişdir. Yeni ibtidai təhsil proqramlarına dair innovasiyaları öyrənmək üçün universitet müəllimlərinin məktəblərə getməsinin fənn çərçivəsində praktik fəaliyyətin tərkib hissəsinə çevrilməsi xüsusilə vurğulanmış, «tələbələrin təcrübəsi zamanı onlara rəhbərlik etmək üçün universitet müəllimləri zəruri biliklərə sahib olmalı» və «bu biliklərin bir çoxunun proqramın tələblərindən» irəli gəldiyi qeyd edilmişdir.

UNESCO-nun «Təhsil haqqında verilənlər, 2010-2011 (Azərbaycan)» başlıqlı məlumatının «müəllim heyəti» bölməsində «ibtidai sinif müəllimləri üçün inteqrasiya edilmiş «Təhsilin əsasları» kursu çərçivəsində öyrədənlərin pedaqogika, psixologiya, metodologiya, fəal/interaktiv təhsil sahəsində bacarıqlarını əlaqəli inkişafını təmin edən, praktiki hazırlıq, pedaqoji ünsiyyət və idarəetmə bacarıqlarına dair təcrübələrinin təkmilləşdirilməsi baxımından gələcək müəllimlərin qiymətləndirilməsinə şərait yaradan fənn kurikulumu və eyniadlı dərsliyin tətbiq edilməsi» barədə məlumat daxil edilmiş, fənnin məzmunu, tədrisi texnologiyaları və qiymətləndirmə mexanizmlərini səciyyələndirən əsas cəhətlər diqqətə çardırılmışdır.[7]

«Dünya Bankının May, 2010-cu il hesabat sənədi»nin[8] Müəllim hazırlığı» bölməsində göstərilir ki, ibtidai sinif müəllimliyi ixtisası üzrə ilkin müəllim hazırlığı səviyyəsində pedaqogika, psixologiya, təlim metodları və bacarıqların

---

6 Eyni yerdə

7 http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Azerbaijan.pdf

8 http://documents.worldbank.org/curated/en/153671468221999934/text/ICR11340P07098101Official0Use0Only1.txt

inkişafını əhatə edən interaktiv təlim metodologiyası tətbiq olunmaqla yeni «Təhsilin əsasları» fənni tədris edilir. Qeyd edilir ki, Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universitetində, Azərbaycan Müəllimlər İnstitutunda və Gəncə Dövlət Universitetində ibtidai sinif müəllimliyi kursları üçün yeni tədris planı (sillabus) pilot əsasda həyata keçirilmişdir. Adları qeyd edilən təhsil müəssisələrinin müəllim heyəti ilkin müəllim hazırlığında tətbiq ediləcək yeni fənni tədris etmək üçün zəruri bilik və bacarıqlara sahib olmaq məqsədi ilə xüsusi kurslara cəlb edilirlər. Fənnin kurikulumu və «Təhsilin əsasları» adlı əsas dərslik hazırlanmışdır.

Qeyd edilənlər heç də o anlama gəlmir ki, yalnız bir fənnin tədrisi ilə pedaqoji kadr hazırlığında inqilabi dəyişikliklər gözləmək olar. Sadəcə bu fənn çərçivəsində pedaqoji təhsilin məzmun və texnologiyalarının bütün mərhələlərini ən yığcam şəkildə əhatə etmişdir. Sözügedən mərhələlər «Azərbaycan Respublikasında faziləsiz pedaqoji təhsil və müəllim hazırlığının konsepsiya və strategiyası» [Annex 2. Study on teacher education for primary and secondary education in six Eastern Partnership] sənədinin (2.9.) «Fasiləsiz pedaqoji təhsil və müəllim hazırlığının məzmun və texnologiyaları» bəndində göstərilmişdir:

- Peşə baxımından müəllimin özünütəyini (öz gələcək müqəddəratını təyin etməsi)
- Özünütəşkili
- Elmi-pedaqoji təşəkkül
- Elmi-pedaqoji cəhətdən özünütəkmilləşdirmə
- Pedaqoji yeniliyə meyilli olmaq baxımından özünürealizə (subyektin daxili imkanlarının həyata keçirilməsi, özünütəsdiqi).

Qeyd edilən mərhələlərin bir fənn çərçivəsində deyil, pedaqoji təhsilin hər səviyyəsində nəzərə alınması peşəkar təhsil işçilərinin hazırlanması baxımından böyük əhəmiyyət daşıyır.

2011-ci ildə «Təhsilin əsasları» fənni çərçivəsində 132-134 nömrəli məktəbdə və Respublikanın on bir rayonunda fəaliyyət göstərən ümumtəhsil müəssisələrində «Məktəbin və sinfin idarə edilməsi metodologiyası» fəsli çərçivəsində mövcud vəziyyət öyrənilmiş, şagirdlər barədə məlumat toplanmış, əldə edilən nəticələrin sinfin idarə edilməsində və təlimin təşkilində nəzərə alınması sınaqdan keçirilmişdir.

Sinif rəhbəri ilə birlikdə təcrübəçi müəllimlər verilmiş təlimatlara və tədqiqat vasitələrinə (test, tapşırıq, müşahidə vərəqləri, müsahibə vərəqləri, söhbətin təşkili üçün suallar, sənədlərin araşdırılması üçün göstərişlər) əsasən sinifdə mövcud vəziyyəti bir çox parametrlər üzrə tədqiq etmişlər.

Beləliklə, altı il müddətində sınaqdan çıxmış və beynəlxalq ekspertlərin diqqətini çəkmiş bir təcrübəni təhsil ictimaiyyəti ilə paylaşmaqda fayda var.

Fiziki, mənəvi və idraki baxımından inkişafını təşkil etmək kimi vəzifəni yerinə yetirmək üçün məktəb və müəllimin şagirdi dərindən tanıması əsas şərtdir. Bu, şagirdin fiziki-fizioloji, mənəvi-psixoloji, idraki inkişafının hansı səviyyədə olduğunu qiymətləndirməyə və mövcud vəziyyətdən çıxış edərək təlim-tərbiyə işini təşkil etməyə imkan verir. Təlim-tədris təşkil edilərkən hər

şagirdin bütün parametrlər üzrə inkişaf səviyyəsinin nəzərə alınması təlim nailiyyətinin keyfiyyətinə təsir edən əsas amildir. Bu baxımdan, sinifdə mövcud vəziyyətin araşdırılmasının texnologiyası tərəfimizdən işlənib hazırlanmışdır. Qeyd edilən araşdırma hər dərs ilinin əvvəlində aparılmaqla şagirdlərə diferensial yanaşmanı təmin edir. Sinifdə mövcud vəziyyəti araşdırmaq üçün aşağıda qeyd edilən istiqamətlərdə tədqiqatlar aparılır. Cədvəl 2-də həmin tədqiqatlar əks edilmişdir.

Şagirdlərin fiziki-fizioloji vəziyyəti müxtəlif tapşırıqlar, məktəbin tibbi heyəti və fiziki tərbiyə müəllimi ilə sənədlərə əsasən; psixoloji vəziyyətini müxtəlif test və tapşırıqlara və məktəb psixoloqu ilə aparılan araşdırmalara əsasən; təhsil proqramı üzrə nailiyyət səviyyəsini sinif jurnallarına əsasən və fənn müəllimləri ilə; şagirdlərin sosial vəziyyətini ailə ilə kommunikasiya qurmaqla və müşahidələrə əsasən araşdırılmışdır. Toplanmış bütün məlumatlar əsasında hər bir şagirdin göstəricilərini əks etdirən «Şagird haqqında məlumat» kartı işlənib hazırlanmışdır. Beləliklə, həm təlimin təşkilində, həm də sinfin idarə edilməsində əhəmiyyətli hesab edilən «şagird haqqında məlumat»lar vahid kartotekada toplanmışdır. Bu kartoteka sinifdə tədris işi aparan digər müəllimlər üçün də əlçatandır. Aparılan işin məktəb-ailə, müəllim-şagird münasibətlərinin daha da inkişaf etdirilməsi və sinfin idarə edilməsində xüsusi əhəmiyyəti var.

Həmin kartlardan yararlanaraq qruplarda təlim fəaliyyətinin səmərəliliyini yüksəltmək üçün şagirdlərin müxtəlif parametrlər üzrə (idraki, sosial, psixoloji və s. vəziyyəti) qrup tərkibləri müəyyən edilmişdir. Onların oturacağı yerlər müəyyənləşdirilərkən, sinifdə tərtibat və təchizat işləri aparılarkən və təlimin təşkili zamanı şagirdlərə fərdi yanaşmanı təmin etmək üçün «Şagird haqqında məlumat» kartından geniş istifadə edilmişdir. Həmin göstərilənlər ümumiləşdirilərək «Sinif haqqında məlumat kartı» tərtib edilmiş, məktəb rəhbərliyinin «Siniflər haqqında məlumat» kartotekasına təqdim etmək üçün hazırlanmışdır. Araşdırmalar aşağıda təqdim edilən ardıcıllıqda həyata keçirilmişdir.

1. Şagirdlərin fiziki-fizioloji vəziyyəti: fiziki və fizioloji sağlamlıq vəziyyətinin araşdırılması onlara fərdi yanaşma imkanı verən amillərdəndir. Şagirdlərdə belə problemlərin olması onların təlim keyfiyyətlərinə təsir göstərir. Təhsilalanların zəif görməsi, pis eşitməsi, ürək çatışmazlığı, nitq qüsuru, xüsusi qayğıya ehtiyacının olması müəllimin diqqətindən kənarda qalmamalıdır. Şagirdlərin oturacağı sıranın və yerin müəyyən edilməsi, parta yoldaşının seçilməsi digər uşaqların da həmin uşaqlarla pozitiv münasibətlərinin qurulmasının təşkil edilməsi və prosesin nəzarətdə saxlanılması üçün bu məsələlərin ciddi araşdırılması çox vacibdir. Bu problemlərə müəllimin kifayət qədər diqqət yetirməməsi şagirdlərin mənəvi-psixoloji problemlərinin də baş qaldırmasına səbəb ola bilər.

Hər qrupda eşitmə problemi olan uşağa yardım edən yaxşı eşidən, görmə problemi olan uşağa dəstək verən yaxşı görən, dayaq aparatlarında problemləri olan uşaqlara kömək edən sağlam uşaqlar birləşdirilir. Müəllim onların adlarını müəyyənləşdirərək yazır. Lazım olan məqamda siyahını oxumaqla və ya masaların üzərinə siyahıları qoymaqla «hər kəs öz yerini tapsın» komandası verir.

Cədvəl 2. **Mövcud vəziyyəti araşdırmaq üçün aparılmış tədqiqatlar**

Araşdırılan məsələlər	Üsul və vasitələr (qiymətləndirmə vasitələri işlənib hazırlanmışdır)
Şagirdlərin fiziki və fizioloji sağlamlığının araşdırılması	— sənədlərin araşdırılması; — müşahidə; — valideynlə söhbət; — görmə testi; — eşitmə testi.
Şagirdlərin idrak səviyyəsi və dərketmə üsullarının araşdırılması	— diaqnostik qiymətləndirmə; — əqli inkişaf – müşahidə vərəqi; — dərketmə üsulu – test; dərketmə üsulu – valideynlə sorğu vərəqi; dərketmə üsulu – müəllim üçün test.
Şagirdin psixi inkişafı və mənəvi-psixoloji vəziyyəti	— müşahidə vərəqi; — şagirdlə söhbət; — valideynlə söhbət; — sinif yoldaşları ilə söhbət.
Şagirdlərin sosial vəziyyəti	— sənədlərin araşdırılması (valideynlərin təhsil səviyyəsi, iş yerləri, tam və ya natamam ailədən gəlməsi); — müşahidə (geyimi, dərs ləvazimatı, fasilə zamanı qidalanması); — şagirdlə söhbət; — valideynlə söhbət.
Şagirdlərin hazırlıq səviyyəsi	— sənədlərin araşdırılması (sinif jurnalı və şagird portfoloyosu); — müqayisə; — dəyərləndirmə.
Şagirdlərin inkişaf dinamikası	— sənədlərin araşdırılması; — müqayisə; — dəyərləndirmə.
Şagirlərdin maraqlarının araşdırılması	— tapşırıq; — müşahidə; — valideynlə söhbət.
Etnik, dini irqi baxımdan	— sənədlərin araşdırılması; — valideynlərlə söhbət.
Sinfin idarə edilməsi	— sənədlərin araşdırılması; — sorğuların keçirilməsi; — əlaqələndirmə.
Kartotekanın hazırlanması	— şagird haqqında; — qrup tərkibi; — sinif haqqında.

Cədvəl 3. **Şagirdlərin yerləşdirilmə xəritəsi**

Müəllim					
Azadə Eşit. II səv. Gör. I səv.	**Tofiq** Eşit.III səv. Gör.I səv.	**Ceyran** Eşit. VI səv. Gör. II səv	**Günay** Eşit. III səv. Gör. II səv	**Xeyransa** Eşit. VI səv. Gör. III səv.	**Gülay** Eşit. III səv. Gör. I səv.
B.Nigar Eşit. VI səv. Gör. I səv.		**Sevinc** Eşit. V səv. Gör. II səv.	**Elvin** Eşit. II səv. Gör. III səv.	**Şəhla** Eşit. II səv. Gör. I səv.	**Bəhram** Eşit. III səv. Gör. II səv.
Adilə Eşit. VI səv. Gör. III səv.	**Kənan** Eşit. VI səv. Gör. II səv.	**Aydan** Eşit. II səv. Gör. II səv.	**Heyran** Eşit. VII səv. Gör. IV səv.		**A.Nigar** Eşit. V səv. Gör. III səv.
Arif Eşit. III səv. Gör. IV səv.	**Əbdüləziz** Eşit. I səv. Gör. II səv.	**Esra** Eşit. II səv. Gör. II səv.	**Vüqar** Eşit. II səv. Gör. II səv.	**Hüseyn** Eşit. II səv. Gör. I səv.	**Fatimə** Eşit. II səv. Gör. I səv.

Bu baxımdan, qeyd edilən məsələlər xüsusi hazırlanmış tapşırıqlar və müşahidə vərəqləri əsasında təcrübəçi müəllimlər tərəfindən araşdırılmışdır. Şagirdlərin oturacağı sıranın və yerin müəyyən edilməsi, parta yoldaşının seçilməsi, təlim tapşırıqlarının hazırlanması zamanı bu amillərin nəzərə alınması keyfiyyətin yüksəldilməsi və digər uşaqların həmin uşağa pozitiv münasibəti baxımından böyük əhəmiyyət daşıyır. Təcrübəçi müəllimlər görmə və eşitmə qabiliyyətlərinin sinif şəraitində müəyyənləşdirməyə imkan verən, tapşırıqlar vasitəsi ilə şagirdlərin səviyyəsini müəyyən etmiş və onların sinifdə oturacaqlarda yerləşdirilməsi ilə bağlı tövsiyələr vermişlər. Cədvəl 3 və 4-də şagirdlərin yerləşdirilmə xəritəsi və yerləşdirilməsinə dair təkliflər göstərilmişdir.

2. Şagirdlərin sosial vəziyyəti: vaxtında və lazımınca qidalanmaması, mövsümə uyğun geymlərlə, lazım olan məktəb ləvazimatı ilə, təlim üçün yararlı müasir texniki avadanlıqlarla təmin olunmaması onun nailiyyət keyfiyyətinə təsir edir. Maddi cəhətdən imkansız uşaqların aşkar edilməsi və onların dəstəklənməsi inkişafda olan insanın gələcəyinin təmin olunması üçün çox əhəmiyyətlidir. Buna nail olmaq üçün müəllimlə şagird arasında isti və qayğıkeş münasibətlərin yaradılması vacibdir. Bu istiqamətdə fəaliyyətini düzgün qura bilməyən müəllim çox keçmədən təlimdə şagirdin geriləməsinin şahidi olacaqdır. Bu onun həm təlim nailiyyətində, həm də davranışında özünü büruzə verəcəkdir. Psixoloqlar göstərirlər ki, diqqət və qayğı azlığı hiss edən uşaqlar özlərinə diqqət çəkməyin digər yolları haqqında düşünürlər. Bir çox hallarda, «digər yol» ətrafdakılara qarşı aqressivlik, zorakılığa meyillilik və dərslərdən yayınma

Cədvəl 4. **Şagirdlərin yerləşdirilməsinə dair təkliflər**

Müəllim					
Arif Eşit. III səv. Gör. IV səv.	**A.Nigar** Eşit. V səv. Gör. III səv.	**Heyran** Eşit. VII səv. Gör. IV səv.	**Kənan** Eşit. VI səv. Gör. II səv.	**Ceyran** Eşit. VI səv. Gör. II səv.	**Xeyransa** Eşit. VI səv. Gör. III səv.
Adilə Eşit. VI səv. Gör. III səv.	**Esra** Eşit. II səv. Gör. II səv.	**Sevinc** Eşit. V səv. Gör. II səv.	**Günay** Eşit. III səv. Gör. II səv.	**Əbdüləziz** Eşit. I səv. Gör. II səv.	**Bəhram** Eşit. III səv. Gör. II səv.
Elvin Eşit. II səv. Gör. III səv.	**B.Nigar** Eşit. VI səv. Gör. I səv.	**Aydan** Eşit. II səv. Gör. II səv.	**Gülay** Eşit. III səv. Gör. I səv.	**Tofiq** Eşit. III səv. Gör. I səv.	**Azadə** Eşit. II səv. Gör. I səv.
Fatimə Eşit. II səv. Gör. I səv.	**Vüqar** Eşit. II səv. Gör. II səv.	**Şəhla** Eşit. II səv. Gör. I səv.	**Hüseyn** Eşit. II səv. Gör. I səv.		

Təcrübəçi müəllimin rəyi: *Araşdırma zamanı məlum oldu ki, Heyranın görmə səviyyəsi 4-dən, eşitmə səviyyəsi isə 6-dan da yuxarı olduğu halda müəllim onu yaxşı görən və eşidən Aydanın yanında II sıranın III cərgəsində əyləşdirmişdir. Bu isə Heyranı Aydandan asılı vəziyyətə salır, həm də Aydanın təlim fəaliyyətinə mənfi təsir göstərir. Arifin görmə səviyyəsi 4, eşitmə səviyyəsi 3 olduğuna görə görmə səviyyəsi 3, eşitmə səviyyəsi 5 olan olan A.Nigarı I sıra I cərgədə əyləşdirsək, daha məqsədəuyğun olar. O da qeyd edilməlidir ki, həm dayaq hərəkət sistemində, həm də görmə və eşitmə səviyyəsində xüsusi dəstəyə ehtiyacı olan Ceyranı III sıra I cərgəyə yerləşdirmişik ki, şagird özünü müəllimin diqqət mərkəzində hiss etsin. Görmə və eşitmə səviyyələrinə əsasən apardığımız tədqiqatlar nəticəsində sinifdəki şagirdlərin dördüncü cədvəldəki kimi qruplaşdırılmasını məqsədəuyğun hesab edirik.*

halları ola bilər. Bu cür uşaqların valideynləri ilə əməkdaşlıq etməkdə də müəllimlər problemlərlə qarşılaşa bilərlər. Belə davranış sinfin ümumi psixoloji iqliminə mənfi təsir göstərir. Bu baxımdan müəllim şagirdin sinifə gətirdiyi müxtəlif problemlərə həssaslıq nümayiş etdirməlidir. Şagirdin sosial vəziyyətindən irəli gələn istər mənəvi, istər psixoloji, istərsə də intellektual fərqləri nəzərə almalı, onu inkişaf etdirib, sinfin və məktəbin ümumi səviyyəsinə çatdırmaq üçün işlər aparmalıdır. Uşaqlar özlərindən fərqli olan həyat səviyyələrinin də mövcud olduğundan xəbərdar olmalı və bu şəraitdə bir-birinə qayğıkeşlik və tolerantlıq nümayiş etdirməlidirlər. Sosial səviyyəsi aşağı olan uşaqlarla sistemli və ardıcıl iş aparmaq üçün müəllimin fəaliyyət planında bu məsələlər öz əksini tapmalıdır. Bu baxımdan sosial vəziyyətləri nəzərə alınmaqla qarışıq qruplar yaradılmlıdır. Bir qrupda 1 yüksək 2 orta 1 aşağı sosial vəziyyətli uşaq ola bilər. Bu, sinifdəki şagirdlərin tərkibindən asılıdır. Müəllim bu məsələdə çox ehtiyatlı

Cədvəl 5. **Şagirdlərin valideynləri ilə sorğunun nəticələri**

II b sinfindəki şagirdlərin valideynləri ilə sorğunun nəticələri					
Aşağıda göstərilənlərdən hansında iştirak etmək istərdiniz?					
Sual	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
— Ev tapşırıqlarını yerinə yetirməkdə uşağınıza kömək göstərməyin yollarını öyrənmək üçün məşğələlərdə iştirak etmək istərdiniz			4	1	4
Standartlara əsasən keçirilmiş yoxlama nəticələrinin şərh etmək üçün görüşlər			7	3	5
«Açıq qapı» günlərinin keçirilməsi		1	3	4	5
«Ailəmizlə birlikdə» təlim fəaliyyətlərinə əsaslanan yarış gecələri (Nağıl gecələri, Riyaziyyat axşamları), Təbiət fənləri, İncəsənət (rəsm, musiqi, yapma və s. üzrə layihələr və s.)		3	1	6	5
Sinifdən sinfə keçərkən sinif otağının yenidən tərtibi işləri		7	3	3	4

olmalıdır. Sinifdə sosial fərq nə qədər kəskindirsə, müəllimin bu parametr üzrə qruplarla iş formasına müraciət etməsi o qədər intensiv xarakter daşımalıdır. Bu yanaşma sosial vəziyyətləri fərqli olan uşaqlar arasında sinifdə mövcud (əgər mövcuddursa) ziddiyyətləri aşkar edib, onları aradan qaldırmaq istiqamətində işlər aparmaq üçün müvafiq şərait yaratmış olar.

Qeyd edilən məsələlərin tənzimlənməsi məqsədi ilə təcrübəçi müəllimlər tərəfindən sənədlər araşdırılmış, valideynlərin təhsil səviyyəsi, iş yerləri, tam və ya natamam ailədən gəlməsi aşkar edilmiş, müşahidələr əsasında şagirdlərin geyimi, dərs ləvazimatı, fasilə zamanı qidalanması öyrənilmişdir. Həmçinin tərəfimizdən hazırlanmış müsahibə vərəqlərinə əsasən şagirdlər və onların valideynləri ilə söhbət aparılmışdır. Məktəb-ailə münasibətlərinin yüksəldilməsinə xidmət edən sorğuların nəticələri cədvəl 5-də əks olunmuşdur.

Cədvəl 6-da valideyn-məktəb münasibətində valideynlərin məktəbə yardımı haqda sorğu nəticələri göstərilmişdir.

3. **Şagirdlərin idrak səviyyəsi**ni müəyyən etməkdə diaqnostik qiymətləndirmənin üsulları, vasitələri, eyni zamanda formativ və summativ qiymətləndirmənin nəticələri yararlı vasitədir. Şagirdin yaş səviyyəsinə uyğun intellektual testlər də bu baxımdan qənaətlərə gəlməyə imkan verir.

Təlim materialları və təlim üsulları seçilərkən şagirdin yaş səviyyəsinə və xüsusiyyətlərinə diqqət yetirilmişdir. Belə ki, birinci sinifdə uğurla tətbiq edilən bir tapşırıq və ya üsul 4-5-ci siniflərdə özünü doğrultmaya bilər. Eləcə də aşağı sinif şagirdləri üçün maraqlı və əyləncəli görünən hər hansı təlim materialı yuxarı sinif şagirdləri tərəfindən məqbul qarşılanmaya bilər.

Bu araşdırmalar əqli inkişafda ləngimələr, idrakın inkişafının səviyyəsi, dərketmənin üsullarının müəyyən edilməsi kimi üç mərhələdə aparılmışdır:

Cədvəl 6. **Valideynlərin sinfə və məktəbə könüllü yardım etmək sorğusunun nəticələri**

Valideynlərin sinfə və ya məktəbə könüllü yardım etmək sorğusunun nəticələri			
Fəaliyyətlər	**Tam şəkildə**	**Bir qədər**	**Heç cür**
Ekskursiyaların təşkilində	5	8	1
Kitabxanada	7	5	
Musiqi və fiziki tərbiyə dərslərində geyimlərini dəyişəndə	3		6
Yeməkxanada	4	3	4
Əlavə qayğya ehtiyacı olan uşaqlara yardım	8	5	2
Təlim məqsədli əlavə resursların hazırlanmasında	5	7	3
Oxu dərslərində	4	10	3
Sənədlərin hazırlanmasında (dəftərxana işlərində)	2	4	5
Kompüterlərə xidmət və ya təlim prosesində şagirdlərin kompüterdə işləməsinə dəstəkdə	2	3	11
Riyaziyyat dərslərində	4	6	8
Xüsusi layihələrdə	6	3	7
Tədbirlərin təşkilində	7	3	5
Çap işlərində		4	12

I mərhələ: Əqli inkişafdan ləngimə hallarının müşahidə edilib-edilməməsi;

II mərhələ: Şagirdin (Blumun idraki taksonomiyaları vasitəsilə) idraki inkişafının səviyyəsi;

III mərhələ: Şagirdlərin daha çox inkişaf etmiş dərketmə üsulu (H.Qardner nəzəriyyəsi) (intellekt tipi);

Bu baxımdan sinif iki əsasda qruplaşdırıla bilər:

• Uyğun idrak səviyyəli uşaqlar;

• Fərqli idrak səviyyəli uşaqlar.

Elə problemlər vardır ki, onların həlli zamanı şagirdlərin öz potensial imkanı çərçivəsində həmin problemin sadə versiyaları üzərində olsa belə, düşünməsi və müvafiq qərarlar qəbul etməsi vacibdir. Bu baxımdan, sinifdə araşdırılan problemin həllinə nail olmaq üçün həmin məsələ fərqli yüklü tapşırıqlar formasında tərtib edilir və müxtəlif səviyyəli qruplara müxtəlif səviyyəli tapşırıqlar verilir. Hər qrup öz vəzifəsini yerinə yetirəndən sonra birlikdə böyük iş görülmüş olur. Hər kəs özünü gərəkli, faydalı, işə yarayan hiss edir. Gücü çatan işi görməklə aşağı idrak səviyyəsinə malik uşaqlar daha bir addım inkişaf

edir, nailiyyət qazanır və bununla da özünəinamı yüksəlir. İdraki inkişafı baxımından şagirdlərin ayrı-ayrı qruplarda əməkdaşlıq etməsi və problemin həllinə nail olması təlim və tərbiyənin təşkilində böyük əhəmiyyət daşıyır.

Bir çox hallarda şagirdlər idrak səviyyəsi baxımından qarışıq qruplarda fəaliyyətə cəlb edilə bilər. Bu zaman qrup daxilindəki idraki bacarıqları yüksək olan şagirdlərin daha zəif şagirdləri öyrətməsi təmin olunur. Müəllimin «qrup işini təqdim edəcək şəxsi özü müəyyən edəcək» təlimatı şagird-şagird öyrətməsinin təşkilində katalizator rolunu oynayır. Onların birgə fəaliyyətinin nəticəsini kimin təqdim edəcəyi məlum olmadığından, güclü şagirdlər məsələnin incəliklərini aşağı idrak səviyyəli yoldaşlarına səylə öyrədirlər. Bu zaman bütün şagirdlərin təlimə bərabər cəlb edilməsi təmin olunmaqla bərabər, şagirdlərdə digər insani dəyərlər də formalaşır. Buraya birgə fəaliyyət, əməkdaşlıq, qayğıkeşlik, dəstək, özgəsinin uğuruna sevinmək və s. daxildir.

Bu baxımdan müəllim həm uyğun, həm də fərqli idrak səviyyəli qruplar müəyyən edir.

Şagirdin dərketmə üsulu (İntellekt tipi)

Şagirdlərin hansı dərketmə qabiliyyətinin daha fəal olduğunu müəllim əvvəlcədən araşdırmalı və təlim zamanı qrupları müəyyənləşdirərkən bu göstəriciləri nəzərə almalıdır.

Fərdlərarası dərketmə üsuluna aid olan şagirdlər bütün qruplara paylanır. Onları ayrıca qruplaşdırmağa ehtiyac yoxdur. Fərddaxili dərketmə üsuluna aid olan şagirdlərin isə vəziyyətdən asılı olaraq həm qruplarda, həm də fərdi şəkildə çalışmasına şərait yaradılır.

Görmə dərketməsi iti olan uşaqlar bir qrupa toplanaraq onlara daha çox görüntülü, şəkilli materiallar təqdim edilir. Sual oluna bilər ki, şagirdlərin oxu, yazı, hesablama bacarıqlarının inkişafına yalnız şəkillər vasitəsi ilə necə nail olmaq olar? Bu, müəllimin yaradıcı təfəkküründən çox asılıdır. Belə ki, görmə dərketməsi iti olan şagirdlər bir qrupa toplanarkən, onlara təqdim edilən şəkil əsasında mətn tərtib edib yazmaq, yazdığı mətni oxumaq, yazdıqları ilə bağlı şərhlər vermək və ya təqdim edilən riyazi şəkillər əsasında məsələlər qurmaq, onları həll etmək kimi tapşırıqlar vasitəsi ilə şagirdlərin yazı, oxu, nitq, hesablama və s. bacarıqlarının inkişaf etdirilməsinə münbit şərait yaratmaq olar.

Eşitmə dərketməsi iti olan şagirdləri bir qrupa toplamaqla onlar üçün daha çox səsli tapşırıqlar tərtib edilməsi təlim materiallarının daha yaxşı mənimsənilməsinə geniş şərait yaradır. Əsrimiz texnologiya əsridir. Radio, maqnitafon, televizor, kompüter səsli informasiyaların çatdırılması üçün uğurlu vasitədir. Bəzən müəllimlər bölgələrdə texniki avadanlıqların kifayət qədər olmadığını və ya elektrik enerjisi ilə bağlı problemlərin olduğunu səbəb göstərməklə texnologiyaların təlim prosesində istifadəsinin çətin, bəzən də mümkünsüz olduğunu bildirirlər. Hətta bütün göstərilənlər nəzərə alınsa belə, müəllim səsli informasiyaların şagirdlərə çatdırılması üçün optimal yollar tapa bilər.

Ana dili, həyat bilgisi dərslərində linqvistik yaddaşı iti olan şagirdlərə təlim materialları tərtib etmək sadə görünsə də, bu, riyaziyyat dərsində müəllimi düşünməyə vadar edir. Linqvistik yaddaşı iti olan şagirdlərə hesablama: toplama, çıxma, müqayisəetmə kimi tapşırıqların mətn şəklində təqdim edilməsi onların problemi daha dərindən dərk etməsinə xidmət göstərmiş olur. Riyaziyyat dərsliklərində verilən məsələlər də linqvistik yaddaşı iti olan şagirdlər üçün yararlı olan materiallardır.

Riyazi yaddaşı iti olan şagirdlər qruplaşdırılarkən müəllim onların tapşırıqlarında rəqəmlərin, həndəsi fiqurların yer tutmasına əhəmiyyət verməlidir. Məsələn, Ana dili dərsində kiçik mətn tərtib etməli olan şagirdlər qrupuna riyazi məsələni əks etdirən bir şəkil təqdim edilə bilər. Şagirdlərə həmin şəkil üzrə mətn tərtib etmək, mətni oxumaq və sair fəaliyyətlər tapşırmaq olar.

Şagirdlərin görmə, eşitmə, linqvistik və riyazi-məntiqi, təbiət, bədən-kinetik, fərddaxili, fərdlərarası dərketmə tiplərinə, üsullarına əsasən qruplaşdırılması və təlim tapşırıqlarının da bu baxımdan tərtib edilməsi və ya seçilməsi bütün dərslərdə tətbiq edilməli bir yanaşma deyil. Müəllim məqsəd baxımından dərsin forma və üsullarında dəyişikliklər etdiyi kimi, bu iş üsulunu da mütəmadi tətbiq etməməli, yalnız zərurət yarandıqda müraciət etməlidir. O, sinfi qruplaşdırarkən şagirdlərin fərqli dərketmə üsullarından müxtəlif məqsədlərlə istifadə edir. Belə ki, bir halda müəllim eyni dərketmə üsullarına aid olan şagirdləri qruplaşdırmaqla onların mürəkkəb problemlərini həll etməyə, digər halda isə bir üsulda dərketməsi daha çox inkişaf etmiş şagirdləri digər dərketmə üsullarına aid olan uşaqlarla bir qrupda əməkdaşlığa cəlb etməklə və müvafiq tapşırıqlar verməklə, onlarda müxtəlif dərketmə üsullarının daha da inkişaf etdirilməsinə nail ola bilər.

Bütün bu araşdırmaların aparılması üçün zəruri qiymətləndirmə üsulları və vasitələri müəyyənləşdirilmiş, diaqnostik qiymətləndirmə vərəqləri, əqli inkişafdan ləngimə hallarının olub-olmadığını müəyyənləşdirmək üçün müşahidə vərəqi (mütəxəssislər tərəfindən işlənmiş), dərketmə üsulunu (intellekt tipini) müəyyən etmək üçün şagirdlər üçün test, valideynlər üçün sorğu vərəqi və müəllim üçün test vərəqləri işlənib hazırlanmış, təcrübəçi müəllimlər tərəfindən araşdırmalar zamanı istifadə edilmişdir.

4. Şagirdlərin psixi inkişafı və mənəvi-psixoloji vəziyyəti. Psixi inkişafdan geriqalma və mənəvi-psixoloji baxımdan qeyri-stabillik şagirdin təlim nəticələrinə mənfi təsir göstərir. Bəzən şagirdlər müxtəlif səbəblərdən yoldaşlarının istehza obyektinə çevrilir. Bu da onun mənəvi baxımdan sarsılması və məktəbdən yayınma cəhdləri ilə nəticələnir. Hər hansı şagirddə özünəqapanma və özünəinamsızlıq kimi halları aşkar edən müəllim bunun səbəbini dərhal araşdırmalıdır. O, şagirdin ailəsi ilə yaxın təmas qurmalı, həyat şəraitini öyrənmək üçün yaşadığı evə getməli, valideynləri arasında münasibətləri araşdırmalıdır. Eləcə də həmin şagirdin sinif yoldaşları ilə münasibətlərini də tədqiq etməlidir. Problemin səbəbi aşkar ediləndən sonra şagirdlərlə işini qurarkən bunu nəzərə almalı, məktəb psixoloqunu da bu işə cəlb etməlidir.

Şagirdin mənəvi psixoloji stabilliyinin təmin olunması və sağlam mənəvi-

psixoloji iqlimin yaradılması məqsədi ilə qeyd edilən məsələlər baxımından tədqiqatlar aparılmışdır. Tərəfimizdən hazırlanmış müşahidə vərəqi, şagirdlə, valideynlə, sinif yoldaşları ilə söhbətlərin məqsədyönlü təşkili üçün istiqamətləndirici suallar təcrübəçi müəllimlərə təqdim edilmiş, şagirdlərin qarşılıqlı münasibətləri, valideynlərin mənəvi-psixoloji vəziyyətinin valideyn-uşaq münasibətlərinə təsiri öyrənilmiş, müəllim-valideyn münasibətlərinin qurulması ilə uşaq-valideyn və sinifdə də şagird-şagird münasibətlərinin tənzimlənməsi ilə bağlı təkliflər işlənib hazırlanmışdır.

5. Şagird maraqları. Maraqların nəzərə alınması da şagirdlərin təlimə cəlb edilməsi və nailiyyətlərin yüksəldilməsində mühüm hesab edilən amillərdəndir. Maraqları uyğun gələn şagirdlər eyni qrupa cəlb edilir, tapşırıqlar da məhz həmin maraq baxımından tərtib edilir. Bu, ehtiyacların maraqlardan çıxış edərək ödənilməsi baxımından əhəmiyyətlidir. Bu nöqteyi-nəzərdən şagirdlər oxşar maraqlarına görə qruplaşdırılır. Məsələn, onların oxu bacarığının inkişaf etdirilməsini təşkil edən müəllim futbola maraq göstərən uşaqlara sinifdənxaric oxu zamanı futbol haqqında mətn oxumaq kimi tapşırıq verir. «Müşahidə etdiyi əşya, hadisə, şəkillər üzrə danışır» kimi standartı da reallaşdıran müəllim maraq baxımından qruplaşdırılmış şagirdlərinə futbol oyunu haqqında şəkil verməklə şifahi mətn qurmaq kimi fəaliyyətə cəlb edə bilər və s.

Şagirdlərin maraqlarının araşdırılması üçün müvafiq test tapşırıqları, müşahidə vərəqləri və valideynlərlə söhbəti təşkil etmək məqsədilə suallar işlənib hazırlanmış və təcrübəçi müəllimlərə təqdim edilmişdir.

6. Şagirdlərin hazırlıq səviyyəsi və inkişaf dinamikası. Summativ qiymətləndirmənin nəticələrinə görə, hər bir şagirdin qazandığı nailiyyətin səviyyəsi nəzərə alınmaqla yüksək nəticələr nümayiş etdirən şagirdlər və aşağı nəticələr nümayiş etdirən şagirdlər olmaqla uyğun səviyyəli və fərqli səviyyəli şagirdlərdən ibarət qruplar müəyyən edilir. Bu tərkibin idrak səviyyəsi baxımından müəyyən edilmiş qruplarla üst-üstə düşə bilməsi ehtimal olunsa da, bir çox hallarda ciddi fərqlər müşahidə edilir. Belə ki, idraki imkanları geniş olan şagirdlərin baxımsızlıq və ya hər hansı digər səbəbdən summativ qiymətləndirmə zamanı aşağı nəticələr nümayiş etdirməsi halları tez-tez müşahidə olunur. Bu səbəbdən summativ qiymətləndirmənin nəticələri nəzərə alınmaqla yenə də həm uyğun, həm də fərqli səviyyəli uşaqlardan ibarət qruplar müəyyən edilir və məqsədəmüvafiq təlim fəaliyyətlərinə cəlb olunmaqla şagirdlərin potensial imkanlarının nəzərə alınması, yaxud yüksək nəticə nümayiş etdirənlərlə aşağı nəticə nümayiş etdirənlərin əməkdaşlığına şəraitin yaradılması kimi ciddi pedaqoji aktlar baş verir.

Belə qruplaşma inkişaf dinamikası yüksək olan və inkişaf dinamikası aşağı olan uşaqlarla da nəzərə alınmalıdır. Aşağı dinamika ilə inkişaf edən uşaqların yüksək dinamika ilə inkişaf edən uşaqlarla bir qrupda təlim fəaliyyətinə cəlb edilməsi qarşılıqlı fəaliyyətin və ikincilərin inkişaf dinamikasının yüksəldilməsində böyük rol oynayar.

Tədqiqatlar sənədlərin araşdırılması (sinif jurnalı və şagird partfoloyosu), müqayisə, dəyərləndirmə yolu ilə aparılmışdır.

Cədvəl 7. **Şagird haqqında məlumat kartı**

Məktəbin adı: Bakı şəhəri Səbail rayonu 132-134 nömrəli məktəb
Şagirdin adı, soyadı, atasının adı: _____. Tədris ili: 2010/2011. Sinif: 2b

I. FİZİKİ FİZİOLOJİ SAĞLAMLIĞI					
	Həkimin rəyi	Müşahidə	Valideynlə söhbət	Test və ya tapşırıq	Nəzərə alınmalı məsələlər
Nitqin inkişafı	Sağlam	+	+	Normal	Tapşırıq nəticəsinə əsasən eşitməsində zəiflik olduğu üçün ön partada oturması məqsədəuyğundur
Eşitmə aparatı	Sağlam	+	+	V səv.	
Görmə aparatı	Sağlam	+	+	III səv.	
Dayaq aparatları	Sağlam	+	+	Normal	

II. SOSİAL VƏZİYYƏTİ					
	Sənədlərin araşdırılması	Müşahidə	Valideynlə söhbət	Şagirdlə söhbət	Nəzərə alınmalı məsələlər
Valideynlərin iş yeri və şəraiti	Ata-satıcı (gül) Ana-işləmir		Ata-satıcı (gül) Ana-işləmir	Ata-satıcı (gül) Ana-işləmir	
Qidası və mövsümi geyimi	Normal	Normal	Normal	Normal	
Dərs ləvazimtları ilə təminatı	Normal	Normal	Normal	Normal	

III. İDRAK SƏVİYYƏSİ VƏ DƏRKETMƏ ÜSULLARI				
	Müşahidə	Valideynlə söhbət və sorğu	Test və ya tapşırıq	Nəzərə alınmalı məsələlər
Əqli inkişafı	Normal	Normal	Normal	Təlim fəaliyyətləri müəyyən edilərkən nəzərə alınsın
İdrak səviyyəsi	Yüksək	Yüksək	Yüksək	
Dərketmə üsulu	Səs/Musiqi, Fərdlərarası	Musiqi	Yüksək: M-R Yaxşı: L,S-M,Fa Orta: V-m, N,Fd, B-k	

IV. PSİXİ İNKİŞAFI VƏ MƏNƏVİ PSİXOLOJİ VƏZİYYƏTİ					
	Müşahidə	Şagirdlə söhbət	Valideynlə söhbət	Yoldaşları ilə söhbət	Nəzərə alınmalı məsələlər
Psixi inkişafı	Normal	Normal	Normal	Normal	
Mənəvi psixoloji stabilliyi	Stabil	Stabil	Stabil	Stabil	

V. MARAQLARI					
	Müşahidə	Şagirdlə söhbət	Valideynlə sorğu	Tapşırıq	Nəzərə alınmalı məsələlər
Marağı		Musiqi	Musiqi	Təbiət	Dərslərdə musiqiyə olan marağı nəzərə alınsın

VI. ŞAGİRDİN HAZIRLIQ SƏVİYYƏSİ VƏ İNKİŞAF DİNAMİKASI			
	Sənədlərin araşdırılması	Məlumatların təhlili	Nəzərə alınmalı məsələlər
Diaqnostik qiymətləndirmə	-	-	
Summativ qiymətləndirmə	A.d.-3.4.5.5. Yüksələn Riy.-4.4.4. sabit yaxşı H.b.-5.5.5. sabit yüksək	Yüksələn Sabit yaxşı Sabit yüksək	
İnkişafın dinamikası	A.d.-Yüksələn Riy.-Sabit yaxşı H.b.-Sabit yüksək	A.d.-Yüksələn Riy.-Sabit yaxşı H.b.-Sabit yüksək	Əlavə stimullaşdırmaya ehtiyac duyulur

VII. ETNİK, DİNİ, MİLLİ MƏNSUBİYYƏTİ				
	Sənədlərin araşdırılması	Valideynlə söhbət	Şagirdlə söhbət	Nəzərə alınmalı məsələlər
Milliyəti	Azərbaycanlı	Azərbaycanlı	Azərbaycanlı	
İrqi	Avropoid	Avropoid	Avropoid	
Dini	İslam	İslam	İslam	

Cədvəl 8. **Sinifdə mövcud vəziyyət**

Məktəbin adı: Bakı şəhəri Səbail rayonu 132-134 nömrəli məktəb
Müəllimin adı, soyadı, atasının adı: _____. Tədris ili: 2010/2011. Sinif: 2b

I. FİZİKİ FİZİOLOJİ SAĞLAMLIQ									
	YÜKSƏK		YAXŞI		ORTA		ZƏİF		NƏTİCƏ
Nitqin inkişafı			18		4		2		
Eşitmə			12		9		3		
Görmə			20		3		1		
Dayaq aparatları			24						
II. SOSİAL VƏZİYYƏT									
	YÜKSƏK		YAXŞI		ORTA		ZƏİF		NƏTİCƏ
Valideynlərin iş yerində şəraiti			11		4		2		
Qidası və mövsümi geyimi			24						
Dərs ləvazimtları ilə təminatı			I						
III. İDRAK SƏVİYYƏSİ VƏ DƏRKETMƏ ÜSULLARI									
	YÜKSƏK		YAXŞI		ORTA		ZƏİF		NƏTİCƏ
Əqli inkişafı	15		8						
İdrak səviyyəsi			24						
Dərketmə üsulu	Bədən kines.	Linqv.	Mənt.	Vizual	Musiqi	Fərdlər arası	Fərd-daxili	Natura-listik	
	4	4	5	4					
IV. PSİXİ İNKİŞAFI VƏ MƏNƏVİ PSİXOLOJİ VƏZİYYƏTİ									
	YÜKSƏK		YAXŞI		ORTA		ZƏİF		NƏTİCƏ
Psixi inkişafı	3		19		1				
Mənəvi psixoloji stabilliyi			16		6		1		
V. MARAQLARI									
	TƏBİƏT		İDMAN		TEXNOLOGİYA		CANLILAR		NƏTİCƏ
Marağı	6		5		6		6		
VI. ŞAGİRDİN HAZIRLIQ SƏVİYYƏSİ VƏ İNKİŞAF DİNAMİKASI									
	YÜKSƏK		YAXŞI		ORTA		ZƏİF		NƏTİCƏ
Summativ qiymətləndirmə	10		8		6				
İnkişafın dinamikası	13		40		20				
VII. ETNİK, DİNİ, MİLLİ MƏNSUBİYYƏTİ									
	AZƏRBAYCANLI		İSLAM		AVROPOİD		DİGƏR		NƏTİCƏ
Milliyəti	21						3		
İrqi					21		3		
Dini			24						
VIII. SİNFİN TƏRTİBATI VƏ TƏCHİZATI									
	YÜKSƏK		YAXŞI		ORTA		ZƏİF		NƏTİCƏ
Təmiri	+								
Cədvəllər və şəkillər			+						
Şagirdlərin əl işləri	+								
Texnologiyalar	+								
Mebel			+						

7. Şagirdlərin milli, etnik, irqi fərqləri. Şagirdlər qarışıq qruplarda bir araya gətirilməlidir. Birgə fəaliyyət, fərqli etnik, milli və irqi mənsubiyyətə malik olan uşaqları vahid amal ətrafında birləşməyi bacarmaq kimi ümumbəşəri dəyərlər tərbiyə edir. Respublikamızda irqi fərqlərə az təsadüf edilsə də, milli, etnik fərqlərlə tez-tez qarşılaşmaq olar. Azərbaycanın bir sıra regionlarında etnik azlıqların yaşaması və bu amilin siniflərin tərkibində də özünü göstərməsi məsələyə münasibətin ciddiliyini önə çəkir. Belə uşaqların dil baryerləri, adət-ənənə fərqləri, digər uşaqlarla münasibətlərinin qurulması və s. təlimin təşkilində əhəmiyyət verilməli məsələlərdir. Bu müşahidələr nəticəsində sənədlər araşdırılmış və valideynlərlə söhbət aparılmış, əldə edilən nəticələr cədvəl 7-də «Şagird haqqında məlumat kartı»na daxil edilmişdir («Şagird haqqında məlumat kartı» şagirdlə bağlı araşdırmaların nəticəsinə əsaslanaraq yerinə yetirilir. Bu kart oktyabr ayının sonuna qədər işlənib tamamlanmalıdır. Yuxarı siniflərdə müxtəlif məsələlər baxımından uşaqda baş vermiş dəyişikliklər araşdırılır).

Bütün şagirdlər barədə məlumatlar hazıranandan sonra «Sinifdə mövcud vəziyyət»ə dair məlumat hazırlanıb məktəb rəhbərliyinə təqdim edilmişdir. Cədvəl 8-də sinifdəki mövcud vəziyyət qiymətləndirilmişdir.

Dünyada gedən proseslər və baş verənlərə diplomatik yanaşma ehtiyacı təhsil işçilərini indi daha ayıq-sayıq olmağa və yaranmış məsələlərin həllinə ehtiyatla yanaşmağa çağırır. Yeniyetmə və gənclərimizə edilən hər təzyiq onları normal insanlardan daha da uzaqlaşdırır. Uzaqlaşdıqca tənhalaşan gənclər ağılagəlməz addımlar atmağa meyilli olurlar. Məktəblilərə sahib çıxmaq, ilk növbədə, təhsil işçilərinin məsuliyyəti və mənəvi borcudur.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. «Təhsil haqqında» Azərbaycan Respublikasının Qanunu. https://edu.gov.az/az/page/72/302
2. Annex 2. Study on teacher education for primary and secondary education in six Eastern Partnership.
3. Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. American Psychologist, 55, pp.469–480
4. Arnold M. Gallegos, (1982) The growing educational crisis in developing countries: Conditions affecting improvement and some new perspectivesEducational Technology Vol. 22, No. 1, pp. 15-21 (7 pages) https://www.jstor.org/stable/44424976?read-now=1&seq=3#page_scan_tab_contents/
5. Azerbaijan; World data on education, 2010/2011, 2011. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Azerbaijan.pdf
6. «Azərbaycan Respublikasında faziləsiz pedaqoji təhsil və müəllim hazırlığının konsepsiya və strategiyası».

7. Bakalavriat səviyyəsinin «İbtidai sinif müəllimliyi» ixtisası üzrə təhsil proqramı. 2014.
8. Côté, J. (2000). Arrested adulthood: The changing nature of maturity and identity in the late modern world. New York: New York University Press. Côté, J. E. (2006). Emerging adulthood as an institutionalized moratorium: Risks and benefits to identity formation. In J.J. Arnett & J.L.Tanner (Eds.), Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century (pp. 85–116). Washington, DC: American Psychological Association Press.
9. Dasen, P. (2000). Rapid social change and the turmoil of adolescence: A cross-cultural perspective. International Journal of Group Tensions, 29, pp.17–49.
10. Delafosse, R.J.C., Fouraste, R.F. & Gbobouo, R. (1993). Entre hier et demain: Protocol d'étude des difficultés d'identité dans une population de jeunes ivoriens [Between yesterday and tomorrow: A study of identity difficulties in a population of young people in Cote d'Ivoire]. In F. Tanon & G. Vermes (Eds.), L'individus et ses cultures [Individuals and their culture] (pp. 156–164). Paris: L'Harmattan.
11. Document of, The World Bank, Report No: ICR00001134 Implementation completion and results report (IDA-37690) on credit In the amount of sdr 13.2 million(us$ 18 million equivalent) to the republic of Azerbaijan for an education sector development project, May 17, 2010 http://documents.worldbank.org/curated/en/153671468221999934/text/ICR11340P07098101Official0Use0Only1.txt
12. Enduring voices: Documenting the planet's endangered languages. (2008). Retrieved February.
13. Global strategy on diet, physical activity, and health: Obesity and overweight. (2009). Retrieved March 12, 2009, from World Health Organization Web site: http://www.who.int/dietphysicalactivity/publications/ facts/obesity/en/
14. Hannah Arendt. (1954) «The Crisis in Education». https://thi.ucsc.edu/wp-content/uploads/2016/09/Arendt-Crisis_In_Education-1954.pdf
15. Hermans, H.J.M. & Dimaggio, G. (2007). Self, identity, and globalization in times of uncertainty: A dialogical analysis. Review of General Psychology, 11, pp.31-61.
16. Lieber, R.J. & Weisberg, R.E. (2002). Globalization, culture, and identities in crisis. International Journal of Politics, Culture, and Society, 16, pp.273–296.
17. Philip H.Coombs. (1968) The world educational crisis : A system analysis, Oxford University Press, London, New York, Toronto, pp.246. http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/COOMBS_E.PDF
18. Phinney & Baldelomar, (2011); see 13 Globalization and Cultural Identity 295; Downie, Koestner, ElGeledi, & Cree, (2004); Falmagne, (2004); Huynh et al., Chapter 35, this volume.
19. Phinney, J.S. & Devich-Navarro, M. (1997). Variations in bicultural identification among African American and Mexican American adolescents. Journal of Research on Adolescence, 7, pp.3–32.
20. Schlegel, A. (2001). The global spread of adolescent culture. In L. J. Crockett & R. K. Silbereisen (Eds.), Negotiating adolescence in times of social change. New York: Cambridge University Press.

21. School crisis intervention: Using the prepare model National Assossasion of school pshychologists. (2015) İSPA, Sao Paulo, Brazil. https://www.csus.edu/indiv/b/brocks/Workshops/ISPA/PREPaRE.ISPA.pdf
22. Study on Teacher Education for Primary and Secondary Education in Six Countries of the Eastern Partnership: Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and Ukraine Final report (Study on Teacher Education in Four EaP Countries: Azerbaijan) https://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1_avrupa_birligi/1_9_politikalar/1_9_4_egitim_politikasi/teacherreport_en.pdf Agreement nr EAC-2011-0301 (Negotiated procedure EAC/28/2011) European Commission, Directorate-General for Education and Culture ,22 September 2011.
23. Süleymanova A. (2014) Təhsilin əsasları. Bakı: «Təhsil», 399 s.
24. The crisis in public education: Causes and the way forward, Teachers commission CPUSA| MAY 1, 2016 http://www.cpusa.org/party_voices/the-crisis-in-public-education-causes-and-the-way-forward/
25. The education crisis Part 2, https://rcg.org/realtruth/articles/164-aec.html
26. The Education Crisis: Being in School Is Not the Same as Learning (https://www.worldbank.org/en/news/immersive-story/2019/01/22/pass-or-fail-how-can-the-world-do-its-homework)
27. Vadi. D. Hadad. (1995) Terri Demskinin köməkliyi ilə təhsilin planlaşdırlımasının əsasları: təhsil siyasəti-planlaşdırma prosesi və tətbiqi çərçivəsi. UNESCO, Təhsilin Planlaşdırılması üçün Beyəlxalq İnstitutu, Paris.

Pedaqoji innovasiyaların növləri və onların tətbiqi xüsusiyyətləri

Müəllif **Sevda Axundova**
Xəzər Universitetinin dissertantı. Azərbaycan, Bakı.
E-mail: sevda.appp@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9192-2307

Annotasiya Məqalə pedaqoji innovasiyaların növləri və onların tətbiqi zamanı qarşıya çıxan bəzi problemlərin elmi-pedaqoji və nəzəri araşdırmalarına həsr edilmişdir.Müəllif qeyd edir ki, innovasiyalar növlərinə və tətbiq xüsusiyyətlərinə görə çox müxtəlif olsa da, bu innovativ yenilikləri 3 mühüm qrupda: tələbələrə yönəlmiş tədris, təlim və tərbiyə işlərinin yeni metod və ya üsullarının tətbiqini ehtiva edən; innovativ texnoloji qurğu və avadanlıqlarla tədrisin keyfiyyətinin artırılmasına xidmət edən;qabaqcıl innovativ təcrübəni təhsil proqramları və dərsliklərdə təcəssüm etdirən yeniliklərdə birləşdirmək və təsnif etmək mümükündür. Məqalədə göstərilmişdir ki, hazırkı şəraitdə ən çox populyar olan pedaqoji innovasiylar öz meyar və çərçivələrinə görə dörd növə ayrılır: pedaqoji innovasiylarda daha məhsuldar və səmərəli pedaqoji metodların tətbiqi ilə daha yaxşı təlim nəticələrinə nail olmaq; tələbələrin öyrənmə prosesində onların idraki-koqnitiv və anlama proseslərinə təsir imkanlarını genişləndirən və stimullaşdıran üsullar, onların bacarıqlarını, qabiliyyətlərini və səriştələrini inkişaf etdirməyi ehtiva edən pedaqoji-psixoloji metodlar; müəllimlərin təlimə münasibəti, motivasiyası, özünüqiymətləndirməsi, müstəqil bacarıqları və məsuliyyətinin innovativ və qeyri-inzibati yollarla gücləndirilməsi; tədris planları və proqramlarının tərtibində tətbiq olunan qabaqcıl təcrübədən istifadə edilməsi.

Açar sözlər Pedaqoji innovasiya, tələbata əsaslanan və strateji innovasiyalar, pedaqoji innovasiyaların tətbiqi problemləri, endogen və ekzogen təhsil innovasiyaları.

DOI: 10.32906/AJES/686/2019.01.37

Məqaləyə istinad: Axundova S. (2019) *Pedaqoji innovasiyaların növləri və onların tətbiqi xüsusiyyətləri.* «Azərbaycan məktəbi». № 1 (686), səh. 57–67.

Məqalə tarixçəsi: Göndərilib — 29.03.2019; Qəbul edilib — 09.04.2019

The types of pedagogical innovations and the features of their application

Author **Sevda Akhundova**
Postdoctoral student of Khazar University. Azerbaijan, Baku.
E-mail: sevda.appp@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9192-2307

Abstract The article is devoted to the scientific, pedagogical and theoretical study of the types of pedagogical innovations and some of their problems in their application. The author notes that, despite the diversity and diversity of available innovations, these innovative innovations include three important groups: training, including the application of new teaching methods; innovative technologies and equipment that improve the quality of training and can combine and classify innovative innovation practices in the field of innovation, which include educational programs and textbooks. The article shows that currently the most popular pedagogical innovators are divided into four categories according to their criteria and frameworks: achieving better learning outcomes through more productive and effective pedagogical methods in pedagogical innovations; pedagogical and psychological methods of developing students 'skills and abilities to expand and stimulate students' ability to influence their cognitive and cognitive processes in the learning process; Motivation, self-assessment of teachers, their independent skills and responsibilities in innovative and non-administrative ways; use of best practices in curriculum design and development.

Keywords Pedagogical innovations, innovations based on needs and strategies, problems of applying pedagogical innovations, endogenous and exogenous types of innovations.

DOI: 10.32906/AJES/686/2019.01.37

To cite this article: Akhundova S. (2019) *Types of pedagogical innovations and features of their application.* Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 686, Issue I, pp. 57–67.

Article history: Received — 29.03.2019; Accepted — 09.04.2019

İnnovasiyalar tətbiq sferalarına uyğun olaraq müxtəlifdir. Bunlardan biri də pedaqoji innovasiyalar hesab edilir. Pedaqoji innovasiyalarla təhsil innovasiyaları arasında xeyli fərq vardır; belə ki, təhsil innovasiyaları buraya daxil olan olan bütün infrastruktura aid olduğu halda, pedaqoji innovasiyalar daha çox onların təlim metodları və texniki vasitələrlə bilavasitə tədris prosesinə tətbiqini ehtiva edir. Yəni təhsil müəssisəsinə aid olan texnoparkda hazırlanmış hər hansı bir innovasiyanı dərhal pedaqoji innovasiya adlandırmaq düzgün olmazdı.

İnnovasiyalar öz növlərinə, parametrlərinə, tətbiq xüsusiyyətlərinə və digər aspektlərinə görə müxtəlifdir. Onların ən çox tanınmışlarından birinin – pedaqoji innovasiyaların müxtəlifnövləri vardır:

Birinci növ pedaqoji innovasiyalarda daha məhsuldar və səmərəli pedaqoji metodların tətbiqi ilə daha yaxşı təlim nəticələrinə nail olmaq nəzərdə tutulur. Əslində, bu pedaqoji innovasiya bu tipdə olan digər bütün innovasiyalar üçün, haradasa, ümumi kriteriya rolunda çıxış edir, çünki onların bünövrəsində də bilik və təlim sistemləri dayanır.

İkinci növ pedaqoji innovasiyalara tələbələrin öyrənmə prosesi zamanı koqnitiv proseslərinə təsir imkanlarını genişləndirən və stimullaşdıran üsullar, onlara bacarıq, qabiliyyət və səriştəni inkişaf etdirməyi ehtiva edən pedaqoji-psixoloji metodlar aid edilir.

Üçüncü növ pedaqoji innovasiyalarda müəllimlərin təlimə münasibəti, motivasiyası, özünüqiymətləndirməsi, müstəqil bacarıqları və məsuliyyətinin innovativ və qeyri-inzibati yollarla gücləndirilməsi nəzərdə tutulur.

Dördüncü növ pedaqoji innovasiyalar tədris planları və proqramlarının tərtibində tətbiq olunan qabaqcıl təcrübədən istifadə edilməsini ehtiva edir.

Bu pedaqoji innovasiyalar özünü üç istiqamətdə biruzə verir:

1) Tələbələrə yönəlmiş tədris, təlim və tərbiyə işlərinin yeni metod və ya üsullarını tətbiq etməklə onun təkmilləşməsinə xidmət edən innovativ yeniliklər;
2) İnnovativ texnoloji qurğu və avadanlıqlarla tədrisin keyfiyyətinin artırılmasına xidmət edən yeniliklər;
3) Qabaqcıl innovativ təcrübəni təhsil proqramları və dərsliklərdə təcəssüm etdirən yeniliklər.

Təhsildə təkamül – sistemli, ardıcıl, eləcə də geniş miqyaslı bir prosedir; buna görə o, məktəb və kollec müəllimləri, idarəedənlər və tədqiqatçılar, siyasi sahədə qərar qəbul edənlərin demək olar ki, hamısının iradəsindən asılıdır. Onun məqsədi, təlim və tərbiyə nəzəriyyəsi və təcrübəsi, həm də bu kompleksin digər aspektləri ilə bağlıdır; odur ki, bu qurumların məqsədi son nəticədə bütün tələbələrin həyatını və pedaqoji fəaliyyətə keyfiyyətli hazırlanmasını təmin etməkdir. Məhz buna görə də, innovasiyayönlü transformasiyaların məzmun və xarakterini qiymətləndirmək, onun fəaliyyət mexanizmini müəyyən etmək nəinki gözlənilən, hətta qabaqcadan görünə bilinməyən situasiyaların da nəzərə alınmasını ehtiva edir.

Təhsildə mövcud olan innovasiyaların məzmununun təyin olunması olduqca mürəkkəbdir, çünki əksər hallarda innovasiyalar «yenilik» adı altında müxtəlif

cür şişirdilir. Digər tərəfdən, təhsildə kiçik də olsa belə, innovasiyalar demək olar ki, hər yerdə və hər gün baş verir; lakin bunlar elə miqyasda baş tutur ki, heç kimin nəzər və diqqətini xüsusi olaraq cəlb etmir.

Hazırda Azərbaycanın təhsil məkanında daha çox tətbiq olunan innovasiya – intensiv metodların və İKT-nin tətbiqi vasitəsilə öyrənmənin səmərəliliyinin artırılması olduğu halda, ən az tətbiq olunan və ya olunmayan innovativ yanaşma «onlayn» təhsildir. Bütövlükdə, təhsil innovasiyalarının əsas meyarı davamlı gələcəyin və «biliklərə əsaslanan cəmiyyətin» təmin olunmasıdır. Bu müzakirədən üç əsas sual yaranır:

1. Azərbaycanda pedaqojiyönlü kolleclərdə tətbiq edilən innovasiyalar onlara xeyir gətirirmi?
2. Bu tip kolleclərdə transformativ və məktəb həyatına yüksək dərəcədə pozitiv təsir edə biləcək və ən çox arzuolunan innovasiyaların yaranmasında hansı maneələr mövcuddur?
3. Təhsildə yüksək nəticələr əldə etmək və tələbələri həyata və iş fəaliyyətinə hazırlamaq üçün bu tip məktəblərdə lazımi innovasiyaları necə həyata keçirmək və yaymaq olar?

Pedaqoji innovativ yeniliklər ya innovativ məhsul, yəni yeni səmərə gətirən bir cihaz və avadanlıq, elektron dərslik, yeni informativ vasitə və buna bənzər digər formalarda, ya da innovativ proses, yəni daha səmərəli və yeni texnoloji yol, metodika və ya təhsil xidmətləri kimi təqdim oluna bilər. Bununla belə, təşkilatlararası sistemdə, yəni bir neçə təhsil müəssisəsinin təqdim etdiyi innovativ yeniliklər və ya sifarişli innovasiyalarda istifadəçilərin və innovativ yeniliyi yaradan şəxsin funksiyaları fərqlənə bilər. Maraqlı cəhət ondan ibarətdir ki, yaradılmış innovasiya təhsilin səviyyəsinə nə qədər çox sirayət edərsə, onun dəyəri və əhəmiyyəti də bir o qədər yüksək olar. Bu baxımdan, innovasiyalar ya tələbata uyğun şəkildə, ya da strateji formada meydana gələ bilər.

Mövcud tələbatın «çağırışlarına» cavab olaraq pedaqoji innovasiyanın xüsusi çəkisi çox yüksəkdir. Bu onunla bağlıdır ki, müasir dövrdə təhsil sisteminin bütün səviyyələrində rəqabət şəraiti gücləndiyindən, yeni dərsliklərin, kurikumların və metodların yaranması qaçılmaz olmuşdur. Bununla belə, *tələbata əsaslanan* innovasiyanın bəzi məhdud cəhətləri də var. Belə ki, bu yeniliklər əksər hallarda, necə deyərlər, «bazar tələblərindən geri qalmamağa» hesablandığından, inkişaf etmiş dövlətlərin təhsil müəssisələrinin innonavasiyaları ilə müqayisədə rəqabətli üstünlüklər yaratmır. Digər bir məslə də ondan ibarətdir ki, bu cür pedaqoji innovsiyalar çox vaxt «digərlərinin imitasiyası» şəklində meydana çıxır, bəzən isə lokal xidmət xüsusiyyətləri nəzərə alınmadığından, davamlı bir sistemə çevrilə bilmir. Odur ki, *strateji innovasiyalar* pedaqoji müəssisələr üçün daha uzunömürlü olur; çünki bu tip innovsiyaların mahiyyəti «müdafiə» xarakterindən daha çox «hücumçu» səciyyəsi daşıyır. Əlavə olaraq, strateji innovasiyaların bir üstünlüyü də ondan ibarətdir ki, onlar nəinki mövcud olanları, eləcə də gələcəkdə baş qaldıra biləcək yenilikləri də nəzərə alır.

Hazırda həm elmi-pedaqoji, həm də digər təhsil praktikasında innovasiyalara olan ehtiyac və tələbat get-gedə daha da artmaqdadır. Qeyd etməliyik ki,

yenilikçilik yaradıcı düşüncə yeni fikirlər haqda düşünməklə bağlı olduğu halda (koqnitiv aspekt), innovasiyalar xaraktercə yeni olan işlərin icrası deməkdir (prakseoloji aspekt), yəni pedaqoji innovasiyalar artıq elmi və koqnitiv süzgəcdən keçmiş məhsullar hesab edildiyindən, onlar praktikada sınaqdan keçməyə daha uyğundur. Bu baxımdan, pedaqoji innovasiyaya belə tərif vermək olar: *«Pedaqoji innovasiyalar, pedaqoji nəzəriyyə, metodik yanaşma, tədris texnikası, təlim aləti, öyrənmə prosesi və ya institusional quruluş tətbiq olunduqda tədrisdə, təlim və tərbiyədə əhəmiyyətli və səmərəli dəyişiklik meydana gətirən və tələbələrin daha yaxşı öyrənməsinə səbəb olan proses hesab edilir».* Burada təhsil sahəsində yeniliklərin artırılması, təlim keyfiyyətinin yüksəldilməsi və öyrənmənin bir proses kimi keyfiyyətcə yaxşılaşdırılması nəzərdə tutulur. Digər tərəfdən, bu innovativ idarəetmə kifayət qədər pozitiv əsaslara söykəndikdə, təlim keyfiyyətinə birbaşa təsir etməklə, həm də tərbiyə işləri kompleksinin təkmilləşdirilməsinə şərait yaradır; başqa sözlə desək, bu birbaşa və bilavasitə təsir metodlarının dialektikasını yaradır.

Təhsildə səmərəliliyin iki indikatoru mövcuddur vaxt və dəyər. Əgər əvvəlkindən daha az vaxt və maddi resurslardan istifadə etməklə daha yüksək və keyfiyyətli öyrənmə əldə edə biliriksə, deməli, bu öyrənmə prosesi səmərəli hesab edilir. Məhsuldarlıq isə əldə olunmuş nəticələrin sərf olunmuş pedaqoji səylərə olan nisbəti ilə ölçülür, yəni daha az səy göstərməklə, daha böyük məhsuldarlıq və təlim keyfiyyəti əldə olunursa, əldə olunmuş nəticə məhsuldar hesab edilir. Odur ki, təhsildə innovasiyaların ölçülməsində *səmərəli öyrənmə və yüksək keyfiyyətli təhsilin mövcudluğu* başlıca indikatorlar hesab edilir. Bu həm də o deməkdir ki, təhsildə tətbiq olunan innovasiyalar həm öyrənmənin məhsuldarlığını artırmalı, həm də öyrənmə prosesinin özünü səmərəli etməlidir.

Təhsildə tətbiq olunan innovasiyaların aşağıdakı növləri vardır:

1. Təhsilin təşkili və idarə edilməsi sahəsində mövcud olan innovasiyalar;
2. Sinif – dərs sistemində tətbiq olunan yeni texnologiyalar;
3. Müəllimlərin işə qəbulu, hazırlanması və yenidən hazırlanması sahəsində mövcud olan innovasiyalar.

Bu tip innovasiyalar həyata keçirilmə miqyasına görə *endogen* və *ekzogen* tiplərə bölünür. *Endogen təhsil innovasiyaları* – təhsil sisteminin bir və ya bir neçə sahəsi və onların müxtəlif aspektləri ilə: nəzəriyyə və praktika, kurrikulum, öyrənmə və öyrətmə, təhsil siyasəti, təhsil texnologiyası, təhsil institutları və onların inzibatçılığı, institutsional mədəniyyət, müəllimlərin təhsili və digər bu kimi sahələrlə əlaqədar ola bilər. *Ekzogen təhsil innovasiyaları* maraqlı tərəfləri, öyrənənləri, valideynləri, müəllimləri, təhsil inzibatçılarını, tədqiqatçılarını, təhsil siyasəti işçilərini əhatə edir və onların bu innovasiyalara fəal dəstəyini tələb edir. Öyrənənlər dedikdə, tələbələrin öyrənmə prosesində üzləşdiyi koqnitiv və psixoloji xüsusiyyətləri, didaktik bacarıq və düşüncələri, öyrənməyə münasibəti və buna müvafiq olan sərişt̂ələri nəzərdə tutulur; əks təqdirdə, tələbələr bir substrat kimi endogen məfhumlara aid edilməlidirlər.

Əqli proseslər həm də ekzogen sıraya aid edilir. Bunlara, eyni zamanda münasibətləri, öyrənmə üsullarını, davranışları, motivasiyaları, özünüqiymət-

ləndirməni, müstəqilliyi, kommunikasiyanı, əməkdaşlıq pedaqogikasını və səmərəli öyrənmə kimi cəhətləri daxil etmək olar. Göründüyü kimi, pedaqoji innovasiyalar heç də sadə yolla yaranan və təsir mexanizminə malik olan bir fenomen hesab edilmir.

Pedaqoji innovasiyaların növlərindən danışarkən, hər şeydən əvvəl, onun pedaqoji sahənin hansı fəaliyyət növünə aid olması nəzərə alınmalıdır. Pedaqoji fəaliyyətdə mövcud olan və gözlənilənінnovasiyalar onların əsasən aşağıdakı sahələrdə tətbiqi ilə bağlıdır.

1. Təlim materiallarının, təhsil proqramlarının, dərsliklərin və digər biliklər sisteminin məzmun və forma (hər ikisi birlikdə və ya ayrıca) kəsb edən resurslarının, yenı məhsul və ya xidmətin meydana gəlməsi;
2. Xidmət sahəsində yeni, daha da təkmilləşdirilmiş və səmərəlilik baxımından daha üstün proseslərin, elektron fəaliyyət növünün təqdimatı;
3. Məktəbdaxili, məktəbdənkənar və sinifdənxaric işlərin yeni, daha səmərəli və asan yollarla, yeni texnologiyaların tətbiqi ilə qurulması metodları (məsələn, məktəb – valideyn, müəllim – valideyn məlumatlandırma siteminin tətbiqi, yeni texnologiyalarla məktəbdaxili nəzarətin bütöv və qismən bir hissəsinin həyata keçirilməsi, İKT vasitəsi ilə qarşılıqlı dərsdinləmələr və təhlillər, valideyn-məktəb arasında keçirilən virtual iclas və sessiyalar, konfrans rejimində mobil kommunikasiya vasitələrindən istifadə etməklə vacib məsələlərin həlli və s.);
4. İxtisaslara tətbiq olunan pullu xidmətləri məqsədyönlü şəkildə diferensiallaşdırmaqla və ya eyniləşdirməklə hədəflərə çatmağı daha da təkmilləşdirmək.

Bu pedaqoji innovativ metodların bir hissəsi birbaşa idarəetmə, digər hissəsi isə birbaşa təlim və tərbiyə məsələləri ilə bağlıdır. Öz istifadə məkanına görə pedaqoji innovasiyalar iki qrupa bölünür: 1) məktəbdaxili; 2) məktəbxarici.

Pedaqoji innovasiyaların növləri və xüsusiyyətləri nə qədər əhəmiyyətli olsa da, məsələnin digər tərəfi aktual olaraq qalır: «Bu yenilikləri kimlər edir?», «Müəllimlər innovasiyalar edirlərmi və onaların fərqli pedaqoji yanaşmalarını innovasiya hesab etmək olarmı?», «Dərsliklərdə və təhsil müəssisələrində dəyişikliklər yoxdursa, bu pedaqoji müəssisə qeyri – innovativmi hesab olunur?», «İrəli sürülən innovativ metod, xidmət və ya proseslə hansı miqyasda müsbət və səmərəli dəyişikliklər edilə bilər və ümumiyyətlə edilə bilərmi?», «Bu dəyişikliklərin məzmunu necədir və onları ölçmək mümkündürmü?», «Təhsildə innovasiyanın ölçülməsi və ya qiymətləndirilməsi üçün hansı metodlar vardır və gələcək perspektivlər nədən ibarətdir?». Sonuncu sual ona görə maraqlıdırki, XXI əsrin ikinci onilliyində təklif olunan innovasiyalar artıq bir neçə ildən sonra ya özü köhnəlmiş görünə bilər, ya da tətbiqi nəzərdə tutulmuş hədəflər tamamilə yenilənmiş və dəyişilmiş olar. Məsələn, heç kimə sirr deyildir ki, 30-50 il bundan əvvəlki tələbələrin intellektual bilik səviyyəsi və koqnitiv düşüncə tərzi hazırkı dövrlə müqayisədə xeyli dəyişilmişdir. Belə olan halda hansı növ innovativ yenilik məqbul və ya qəbuledilən hesab edilə bilər, hansılar perspektivsiz sayılar? Bu kimi suallar ətrafında düşünərkən, biz ümumiyyətlə təhsildə olan

innovasiyaların daha geniş və sistemli bir mənzərəsinin təhlil olunmasına ehtiyac duyuruq. Odur ki, yalnız təhsil sahəsindəki innovasiyaların deyil, ümumiyyətlə, innovativ sistemin nələrdən ibarət olması məsələsini şərh etməliyik.

İnnovasiyaların istər yenilik (yeni metod və ya üsul), istərsə də maddiləşmiş predmet və ya proses şəklində nəticəsindən asılı olmayaraq, onlar həyata keçirildiyi ərazi və onun iqtisadi-sosial xüsusisiyyətləri ilə sıx surətdə bağlıdır. Belə ki, Əraziyə bağlı İnnovasiya Sistemi (ƏİS) tədris bölgəsi və ya regional innovasiya sistemləri kimi müxtəlif anlayışları əhatə etdiyindən, bu model Ərazinin Yenilik Sistemi (ƏYS) adlandırılır. Fərqli anlayışların və fərqli intellektual köklərin mövcud olmasını nəzərə alaraq, bu yeniliklərin fərqli istiqamətlərinə diqqət yetirməyi zəruri hesab etmişlər [Frank Moulaert & Farid Sekia. 2003, p. 293-295]. Maraqlı cəhət ondan ibarətdir ki, regional əraziyə bağlı olan innovasiya sistemində bu alimlər daxili faktorları: a) *iqtisadi inkişafın səviyyəsini,* b) *sosial-mədəni parametrləri* və c) *siyasi iradəni* mühüm hesab etmiş, sonuncunun həlledici amil olduğunu bildirmişlər [Frank Moulaert & Farid Sekia. 2003, p. 296].

Müasir pedaqoji innovativ yenilikləri təhlil edərkən, onların əksəriyyətinin texnologiya vasitəsi (noutbuk, iPad, ağıllı telefon) və ya texnologiyaya əsaslanan öyrənmə sistemləri, məsələn, Təhsili İdarəetmə Sistemi (TİS) (ingiliscə – Learning Management System), təhsil proqramları və veb-əsaslı resurslarla həyata keçirildiyinin şahidi oluruq. Əslində, texnologiya hər zaman insan fəaliyyətinin hər hansı bir sahəsində hərəkətverici qüvvə, həm də innovasiya aləti kimi xidmət edir; odur ki, innovativ pedaqoji idarəetmədə texnologiyanın tətbiqi zamanı qazanılan vaxt çox zaman «iqtisadi vaxt» (İV) adlanır. Bu tip innovativ texnologiyalara video və lent yazıları, yüksək səviyyəli multimedia və proyektorlar, televiziya, linqafon sinifləri, virtual kitablar, planşet dərsliklər, tədrisə dair mühüm filmlər, kitabların məktəbdaxili radio vasitəsilə translyasiyası və s. bu kimi alətlər daxildir. Televiziyanın həyatımıza daha intensiv daxil olması, radionun funksiyasını və istifadəsini xeyli azaldır. Müəllimin müəyyən funksiyalarını öz üzərinə götürən televiziya otaqları eyni vaxtda bir neçə sinif təlimlərinə qoşularkən yalnız bir texniki heyətin – idarəedici nəzarətçinin olması kifayət edirr; heç şübhəsiz, bu, təlimin səmərəli qurulmasına və tələbələrin (daxili) maraqlarının artmasına səbəb olur. Televiziya vasitəsi ilə sinif otaqlarına translyasiya olunan təlim materiallarının seçilməsinə və lazım gəldikdə onların məzmun və formasında dəyişikliklərin edilməsinə tədris fənn müəllimləri və müvafiq qurumlar məsuliyyət daşımalıdır. Burada bir məsələni də qeyd etmək yerinə düşərdi.Bu, intitusional olaraq tələbə kontingenti daha çox olan auditoriyalarda xüsusi səmərə verir. Bu, bir tərəfdən sinfin idarə olunması və vaxta qənaət nöqteyi-nəzərindən faydalıdırsa, digər tərəfdən, təlimlərdə vizual biliklərin üstünlük təşkil etməsi ilə də səmərəlidir. Məsələn, pedaqojiyönlü kolleclərdə bu üsulun musiqi və rəsm, rəsmxətt, zoologiya, biologiya kimi fənlərin tədrisi zamanı xüsusi üstünlüyə malik olması danılmazdır. Belə ki, rəngli fonda xüsusi cizgi və ştrixlərin verilməsi, rəsmin konturlarının cızılması skafholdinq (yardımla və addım-addım öyrənmə) vasitəsilə auditoriyaya çatdırılmalı olan kontent materiala marağı daha da artırır. Aparılmış müşahidələrimiz göstərir ki, televiziya

tədris üsulu məktəblərimizdə ya heç isifadə olunmur, ya da yalnız günorta vaxtlarında daha çox istifadə edilir. Yaxşı olardı ki, bu tədris üsulundan səhər saatlarında daha çox istifadə olunsun.

Texnologiya aktiv bir element kimi günümüzün yeniliklərinin əsas mənbəyi hesab edilsə də, təkcə texnologiyaya güvənmək doğru olmazdı. Burada aşağıdakı faktorların nəzərə alınması son dərəcə vacib hesab edilir: 1) pedaqoji mühitdə müəllimlərin innovativ tədris zamanı vaxtdan praktiki məqsədlər üçün istifadə etməsinin zəruriliyi; 2) sinfin düzgün idarə olunmasının əsas həlqələrdən biri hesab edilməsi; 3) müvəffəq olmağın kritik zəruriliyi, yəni müvəffəqiyyəti əldə etmə müəllimləri bu prosesdə təcrübə keçirməyə və normalardan kənara çıxmağa sövq etməməsidir.

Beləliklə, prinsipal cəhətlər – innovativ tətbiqetmənin hər birinin fərdi xüsusiyyətlərə malik olması (məsələn, kompyuter və televiziya tədrisi müxtəlifdir və onların hər birinin yeri ayrıcadır) yadda saxlanılmalı, bu innovativ tədrisdən hansı vaxt və nə qədər istifadə etməyin lazım gəlməsi kimi məsələlər nəzərə alınmalıdır. İnnovativ texnologiyalar çox sürətlə inkişaf etdiyindən rəqəmsal və virtual öyrənmələrin tətbiqinin avtomatik olaraq təlim müvəffəqiyyətinə səbəb olacağı yanlış fikirdir. Konkret olaraq müəyyən şəraitdə ənənəvi öyrənmə metodlarının texnologiyaların tətbiqini ehtiva edən tədris proseslərindən daha üstün olmasına dair xeyli misallar gətirmək olar. Odur ki, bu metodların mexaniki seçilməsi heç də həmişə təlim müvəffəqiyyətinin rəhni ola bilməz.

Pedaqoji yönlü kolleclərin innovasiyasız və zəif idarə edilməsi aşağıdakı səbəblərlə bağlıdır:

- peşə standartlarının kifayət qədər köhnə olması;
- pedaqoqların tədris seçimində predmetyönlülüyün tələbəyönlülükdən üstün tutulması;
- kollecin kurikulum oriyentasiyasının biliklərin tətbiqinə deyil, yalnız bilik verməyə köklənməsi;
- tələblərin bacarıqlarının öyrənilməsi metodlarının ya tətbiq edilməməsi, ya da zəif tətbiqi.

Təlim nəticələrinin daim nəzarətdə saxlanılması innovativ idarəetmənin ən mühüm üsullarından biridir. Bunun üçün dünya praktikasında istifadə olunan ən mühüm üsul -hər bir fənn və fənn qrupları üçün yol xəritəsivacib hesab edilir. Apardığımız müşahidələr göstərir ki, təlim və ya öyrənmənin yol xəritəsinin ən populyar üsulu tələbələrin və məzunların zəif cəhətlərinin müəyyən edilməsi onların tədqiqata meiylli olması və bacarıqlarının nə dərəcədə inkişaf etdirilməsi ilə sıx bağlıdır.Bunları ayrılıqda traları dərəcədə insaq, görqda tralatı dərəcədə zəif cəhətləri, əsasən, aşağıdakı faktorlaral sıx zəif cəhət:

- öyrənməyə şəxsi cəhdin kifayət qədər olmaması;
- «risk» etmək qorxusu;
- prioritetləri seçə bilməmək;
- perspektiv düşüncədən uzaq olmaq və ya «daha böyük mənzərəni» görə bilməmək;
- vaxtı dəyərləndirməyi bacarmamaq;

- problem və ehtiyaclara «açıq olmamaq»;
- «insani bacarıqların» zəif olması;
- təlim trayektoriyasını (həm şəxsi, həm də ümumi) düzgün idarə edə bilməmək.

Tələbələrin tədqiqat meyilli olmasının bir sıra indikatorları mövcuddur. Bunlardan ən mühüm hesab edilənlər aşağıdakılardır:

- birtərəflilikdən uzaq olmaqla, müxtəlif sahələrdə olan fənləri öyrənməyə meyilli olmaq;
- tənqidi və yaradıcı düşüncə bacarıqlarına malik olmq;
- müxtəlif predmetlər üzrə tədqiqat metodları haqda anlayışlı olmaq;
- ideyaları təhliletməyi və düzgün qiymətləndirməyi bacarmaq;
- öyrənmə prosesi üzərində düşünməyi bacarmaq.

İnkişaf etmiş bacarıqların spektrinin mürəkkəb və çoxşaxəli olması ilə bağlı ən mühüm parametrlərə isə bunlar aid edilir:

- təlim keyfiyyət göstəricilərində innovativ və yaradıcı həllərin tətbiqinın ənənəvi həll metodlarından üstünlük təşkil etməsi;
- pedaqoji etik çərçivələrin və prinsiplərin gözlənilməsi;
- yüksək ünsiyyət bacarıqlarının nümayiş etdirilməsi keyfiyyəti.

Təəssüf ki, hazırda innovativ və ənənəvi metodların seçilməsi meyarlarına həsr edilmiş təlimlər çox azlıq təşkil edir. Digər tərəfdən, heç kimə sirr deyil ki, pedaqoji ictimaiyyət arasında texnologiya və innovativ metodlarla tədris süni surətdə daha çox şişirdilir. Çatışmayan digər bir cəhət ondan ibarətdir ki, «innovativ hesab edilən həmişə əla hesab edilir» sindromu da mövcuddur [Vergnaud G. 2009; Frank Moulaert & Farid Sekia. 2003]. Lakin tətbiqinə diqqətlə yanaşıldıqda, mühüm cəhətlər sərf-nəzər edildikdə (fənn, fərdi xüsusiyyətlər, ərazi, profil və s.), burada təlim keyfiyyəti ilə bağlı xeyli sayda ümdə cəhətlərin gizləndiyinin şahidi oluruq. Məsələn, Viera Boumováya görə (Çex Respublikası, Masarik Universiteti), xarici dilin ənənəvi öyrənilməsi «müəllim dominantlığına əsaslandığından» kommunikasiyaya xidmət etmir; odur ki, burada müasir metodlardan istifadə olunması təbii sayılır [Bc. Viera Boumová. 2008. səh. 11]. Yəni məqsədlərə çatmaq üçün bu halda «öyrənmənin baş tutmasına yardımçı olacaq» [Bc. Viera Boumová. 2008. səh. 20] daha müasir innovasiyayönlü təlimin aparılması zəruri hesab edilir. Marina Voronovaya (Rusiya) görə isə «xarici dilin sosial-mədəni aspektlərini öyrənmədən dil vərdişlərinə yiyələnmək mümükün olmur.» [Марина Владимировна Воронова. 2018, стр. 209].

Digər bir halda, təhsil texnologiyaları üzrə ekspert alimlər Larry Cuban, Heather Kirkpatrick və Craig Peck (ABŞ, Stanford Universiteti) həmmüəllif olduqları tədqiqatda göstərirlər ki, «kompüterdən yalnız pedaqoqun təlim və tədris məqsədlərindən asılı olaraq» istifadə olunması lazımdır, çünki müəyyən «esselərin yazılması zamanı əlyazması kompüterdən daha üstün tutulur» [Larry Cuban, Heather Kirkpatrick and Craig Peck. 2001, səh. 815].

İnnovativ yeniliklərin tətbiqi həm də yeni öyrənmə üslublarının, metod və prinsiplərinin meydana gəlməsini ehtiva edir, çünki fərdlərin psixoloji xüsusiyyətləri müxtəlif olduğundan yaddasaxlamavə audio-vizual seçimlərdə onların səmərəlilik

dərəcəsi də fərqlənəcəkdir. Lakin bununla bərabər, bu vizual vasitələr sinif otaqlarına reallıq və daha səmərəli öyrənmə vərdişləri də gətirir [Vergnaud G. 2009; Frank Moulaert & Farid Sekia. 2003]. Belə ki,müasir kommunikasiya vasitələri ilə (iPhone, iPad, Skype, FaceTime və sair) dünyanın hər hansı bir yerində, real vaxtda görüntülü ünsiyyət qurmaq mümkündür. Yəni bu gün onlayn öyrənmə, mobil öyrənmə, sosial şəbəkədə öyrənmə, virtual oyunlar vasitəsilə öyrənmə, virtual reallıq, virtual «distant laboratoriyalar»ın istifadəsi, 3D və 4D çap və vizual ünsürlərin tətbiqi yeni pedaqoji innovativ üsullar hesab edilsə də, onların fərdi qabiliyyətləri və imkanlarıinkişaf etdirmək xüsusiyyəti xeyli mübahisəli görünür. Bu, əsla o anlama gəlmir ki, innovativ pedaqoji tətbiqlər təhlükəli hesab olunmalıdır. Lakin heç kim də şübhə etmir ki, öyrənmənin daxili koqnitiv-psixoloji elementlərinin səthdə asanlıqla görünən və dərk oluna bilən funksiyalarla əvəz olunması bir sıra vacib mürəkkəb əqli-psixoloji fərdiprosesləri kölgədə qoyur və onları passivləşdirir [Vergnaud G. 2009; Frank Moulaert & Farid Sekia. 2003]. Əslində, daha az zəhmət çəkməklə böyük pedaqoji səmərə əldə etmək – elə innovativ tətbiqin əsas meyarlarından sayılır. Fikrimizcə, bu, mürəkkəb inteqrativ birləşmənin – texnoloji və insan faktorlarının eyniləşdirməməsi demək deyildir, çünki sadə dillə desək, istənilən halda «pedaqoji müdaxilə» istisna edilmir. O zaman belə bir sual ortaya çıxa bilər: İqtisadi vaxtın potensialından təhsil sahəsində fərqlilik yaratmaq və öyrənmə nəticəsini artırmaq üçün istifadə edirikmi və bu hansı prinsiplər əsasında həyata keçirilir?

Texnologiya əməyin məhsuldarlığını artırmaq üçün, əsasən, istehsal, biznes və araşdırmalarda istifadə olunur. Texnologiyanın təhsilə inteqrasiya olunması çoxcəhətlidir, odur ki, onun səmərəliliyinin ölçülməsi bu pedaqoji innovasiya növünün yaratdığı dəyişikliklərin qiymətləndirilməsi, xüsusilə onun təlim keyfiyyətinin yüksəldilməsində proporsional rolunu öyrənmək kifayət qədər məntiqlidir. Yəni hansı texnoloji vasitənin tələbələrin riyaziyyat, ədəbiyyat, dillər və digər sahələr üzrə biliklər əldə etməsinə, onların daha yaxşı öyrənməsinə kömək etdiyini və öyrənmə nəticələrini yaxşılaşdırması, bu vasitələrdən istifadənin səmərəliliyi kimi sualların cavabları – innovasiya növlərinin gələcək dövrünü və davamlılığını müəyyən edən cəhətlərdəndir.

Problemin aktuallığı. Təhsildə pedaqoji innovasiyalar, onların tipləri, tətbiq sahələri və tətbiq metodları, funksional yenilikləri və qarşıya çıxan problemlərin həll edilməsi, onların təhsilin təşkili və keyfiyyətinə nəzarət mexanizminin təkmilləşdirilməsinə necə təsir etməsinin araşdırılmasına ciddi ehtiyac vardır.

Problemin yeniliyi. Məqalədə pedaqoji innovasiyaların növləri və onların tətbiqi ilə bağlı təlim keyfiyyətinin, öyrənmənin və eləcə də öyrətmənin səmərəliliyinin artırılması, innovativ ideyaların tətbiqi və onun idarəçilik mexanizminə təsiri yolları araşdırılır.

Problemin praktik əhəmiyyəti. Təhlil olunan pedaqoji innovasiyaların növləri, tətbiqi mexanizmlərinin təhlili və dərindən araşdırılması pedaqoji şəraitin qiymətləndirilməsi kimi təlim proqnozlarında geniş istifadə oluna bilər və təhsil siyasəti ilə məşğul olanlar, idarəedici və idarəolunan heyətin fəaliyyətinə istiqamət olacaqdır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Agaeva V. (2006) Innovation Management, Azerbaijan Journal of Educational Studies, No. 3. p.12-17.
2. Boumová V. (2008) Traditional vs. Modern Teaching Methods: Advantages and Disadvantages of Each Master's Diploma Thesis, Masaryk University Faculty of Arts Department of English and American Studies. p. 91.
3. Gascón J. (2003), From the Cognitive Program to the Epistemological Program in didactics of mathematics. Two incommensurable scientific research programs? For the Learning of Mathematics, Vol. 23 (2) pp. 44-55.
4. Gueudet G., Bueno-Ravel L., S. Modeste, Trouche L. (2017), Curriculum in France: A national frame in transition D. Thompson, M.A. Huntley, C. Suurtamm (Eds.), International perspectives on mathematics curriculum, International Age Publishing, Charlotte, NC. pp. 41-70.
5. Larry Cuban, Heather Kirkpatrick and Craig Peck: (2001) American Educational Research Journal, Vol. 38, No. 4, p.p. 813-834.
6. Moulaert F. &Farid Sekia: (2003) Territorial Innovation Models: A Critical Survey Debates and Surveys, Regional Studies, Volume 37, Issue 3. p. 289-302.
7. Radford L. (2008), Connecting theories in mathematics education: Challenges and possibilities ZDM – Mathematics Education, Vol.40, pp. 317-327.
8. Vergnaud G. (2009), The theory of conceptual fields Human Development, Vol.52, pp. 83-94.
9. Ахмедов И. (2009) Инновационная образовательная политика, Журнал «Азербайджанская школа», № 5. с.61-70.
10. Марина Владимировна Воронова: (2018) «Иноязычная коммуникативная компетенция как часть профессионального обучения студентов колледжа». Инновационные научные исследования: теория, методология, практика. Сборник статей XIII Международной научно-практической конференции. Пенза, часть 2, МЦНС «Наука и Просвещение». с. 208-210.

Internet resursları

11. https://is.muni.cz/th/f62v8/MgrDiplomkaBoumova.pdf
12. http://marianrosenberg.wiki.westga.edu/file/view/CubanLHighAccessLowUSe.pdf
13. https://naukaip.ru/wp-content/uploads/2018/03/МК-304-Сборник-Часть-2.pdf

Storyline metodunun elmi nailiyyətə və təhsilin davamlılığına təsiri

Müəlliflər

Serkan Yaşar Güney
Mərmərə Universiteti, Təhsil Tədqiqatları İnstitutu, Türkiyə, İstanbul.
E-mail: serkanyg@gmail.com;
https://orcid.org/0000-0002-7370-9155

Midrabi Cihangir Doğan
Prof. Dr., Mərmərə Universiteti, ibtidai təhsil şöbəsinin müdiri. Türkiyə, İstanbul. E-mail: mcdogan@marmara.edu.tr

Annotasiya

Son illərdə Türkiyədəki təhsil proqramlarının əsas fəlsəfəsi olaraq qəbul edilən struktur formalaşdırma anlayışının əsasında, əslində, «öyrəndiyimiz hər şeyin zehindəki bir konfiqurasiyanın nəticəsində meydana gəldiyi» fərziyyəsi dayanır (MEB, 2005). Bu prosesdə ayrı-ayrı şəxslər daha çox məsuliyyət daşımalı və tədrisdə daha diqqətli olmalıdırlar. Çünki bununla, yəni fərdlərə daha effektiv öyrənmə mühiti yaratmaqla onların özünüinkişafını təmin etmək mümkündür. Bu anlayış çərçivəsində yaradılan yeni tədris proqramları əsasında hazırlanan dərs vəsaitlərindəki mövzuların şagirdlərə hansı formada effektiv tədris mühiti yaratması probleminin araşdırılması vacib məsələdir. Effektiv öyrənmə mühiti yaradılmadığı təqdirdə formalaşdırma metodu sayəsində inkişaf etdirilən təhsil proqramları ilə şagirdlərin müasir metodlarla keçirilən dərsləri yaxşı qavrayıb öyrənmələrini gözləmək qeyri-peşəkarlıqdan xəbər verir. Bu tədqiqat konstruktiv təlim mühitində şagirdlər üçün münasib bir sinif mühitinin necə formalaşdırıla biləcəyini göstərir. Araşdırma hələ dünyada yayılmaqda olan Storyline yanaşma formalarının təsirinin ortaya çıxarılıb aşkarlanması baxımından da əhəmiyyətlidir. Tədqiqatın nəticələri bizə Türkiyə Milli Təhsil Nazirliyinin proqram inkişaf fəaliyyətinə də nəzər salmağa imkan verir. Məqalə dünyada və Türkiyədə hələ məhdud sayda akademik elmi tədqiqatın aparıldığı Storyline metodu sahəsində tədqiqatçılar və bunu tətbiq edən müəllimlər üçün nəzərdə tutulur.

Açar sözlər

Storyline metodu, formalaşdırma, təhsil proqramları, elmi nailiyyət və təhsilin davamlılığı.

DOI: 10.32906/AJES/686/2019.01.38
Məqaləyə istinad:
Güney S.Y., Doğan M.C. (2019) *Storyline metodunun elmi nailiyyət və təhsilin davamlılığına təsiri.* «Azərbaycan məktəbi». № 1 (686), səh. 69–90.

Məqalə tarixçəsi: Göndərilib — 21.01.2019; Qəbul edilib — 16.03.2019

Storyline yaklaşımının akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisi

Yazarlar

Serkan Yaşar Güney
Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, İstanbul.
Email: serkanyg@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7370-9155

Midrabi Cihangir Doğan
Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Temel Eğitim Bölüm Başkanı. Türkiye, İstanbul. E-mail: mcdogan@marmara.edu.tr

Özet

Son yıllarda Türkiye'deki öğretim programlarının ana felsefesi olarak benimsenen yapılandırmacı anlayışın temelinde, "Tüm öğrenmelerin zihindeki bir yapılandırma sonucu oluştuğu" varsayımı vardır (MEB, 2005). Bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almaları ve etkin olmalarını gerekmektedir. Bu, bireylerin daha anlamlı öğrenme ortamları ile gelişimlerini sağlamaları anlamına gelmektedir. Bu anlayış çerçevesinde oluşturulan yeni öğretim programlarının temelinde geliştirilen ders kitaplarında yer alan etkinliklerin, öğrencilere ne derece anlamlı öğrenme ortamları sunduğu konusu, araştırılması gereken bir konudur. Yapılandırmacılık anlayışı ile geliştirilen öğretim programları ile öğrencilerin kazanması amaçlanan tutum, beceri ve davranışların anlamlı öğrenme ortamları sunulmadığı bir sınıf ortamında çağdaş bir anlayışla anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesini beklemek pek olası değildir. Bu araştırma ile yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenciler için anlamlı sınıf etkinliklerinin nasıl oluşturulabileceği sorunu ele alınmıştır. Araştırma, henüz dünyada yaygınlaşmakta olan Storyline Yaklaşımı uygulamalarının etkisinin ortaya konulacak olması bakımından önemlidir. Araştırmanın sonuçları, özellikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın program geliştirme çalışmalarına ışık tutması beklenmektedir. Ayrıca, Dünya'da ve Türkiye`de henüz kısıtlı sayıda akademik çalışmanın bulunduğu Storyline Yaklaşımı alanında araştırmacılara ve uygulayıcı öğretmenlere yol göstermesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler

Storyline Yaklaşımı, Yapılandırmacılık, Eğitim Programları, Akademik Başarı ve Öğrenmenin Kalıcılığı

DOI: 10.32906/AJES/686/2019.01.38
Makaleden alıntı: Güney S.Y., Doğan M.C. (2019) *Storyline yaklaşımının akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisi.* «Azərbaycan məktəbi». № 1 (686), s. 69–90.

Makale Tarihçesi:
Gönderim Tarihi — 21.01.2019; Kabul Tarihi — 16.03.2019

The effects of storyline approach on academic success and retention of learning

Authors **Serkan Yashar Guney**
Institute of Educational Sciences of Marmara University, Turkey, İstanbul. Email: serkanyg@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7370-9155

Midrabi Cihangir Doğan
Prof. Dr., Marmara University, Head of Department of Primary Education. Turkey, İstanbul. E-mail: mcdogan@marmara.edu.tr

Abstract It is assumed that "learning occurs as a result at construction in mind" according to constructivist approach acknowledged in curriculum planning in Turkey in recent years (MEB, 2005). Individuals must take more responsibilities and they must be more active in learning process. This means, individuals would make process with the help of significant learning environment. Based on the approach, developed in the curriculum, the activities in the new text books, is a subject that should be investigated to what extent the activities provide meaningful environments to students. If the classroom environment is not designed according to the attitudes, skills and behaviors of the students, with the view of this approach it is unlikely to expect meaningful learning to take place with contemporary understandings in the environment.
The research is important because it will reveal the effect of the Storyline approach, which is becoming widespread in the World. The results of the research are expected to shed light on the developments of the Turkish Ministry of Education curriculum. It is also expected that this study will guide, researchers and practitioners in the Storyline approach, where there are limited number of academic studies in the World.

Keywords Storyline Approach, Constructivism, Curriculum, Academic Success, Retention of Learning

DOI: 10.32906/AJES/686/2019.01.38

To cite this article: Guney S.Y., Doğan M.C. (2019) *The effects of storyline approach on academic success and retention of learning.* Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 686, Issue I, pp. 69–90.

Article history: Received — 21.01.2019; Accepted — 16.03.2019

1. Giriş

Saf gerçekçiliğin eleştirisinden doğan yapılandırmacılık, son 30 yılda eğitim felsefesinde özellikle de bilgi kuramında önemli bir paradigma olmuştur (Schwanke & Gronostay s:54, 2007). Yapılandırmacılık öğrenme ortamında temel olarak; bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını anlatır. Yani bireyler bilgiyi aynen almaz, kendi bilgilerini yeniden oluştururlar. Kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi, yine kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler (Özden, 2003, s.54-55).

Yapılandırmacı anlayışa göre öğretim, öğretmenin öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için oluşturduğu anlam yüklü bir ilizyondur. Yapılandırmacı anlayışta öğretmen, öğrenme sürecinin öğrenciler tarafından bilgi, beceri ve tutumlarını etkin bir şekilde geliştirdikleri anlayışını benimseyecektir. Bu durum, yeterli öğretimdeki veya öğrenmedeki en uygun yöntemin ne olacağı sorusunu ortaya çıkarmaktadır.

Yapılandırmacılık anlayışına uygun oluşturulan öğrenme ortamları, gerçeklik kavramına getirdikleri bakış açısıyla daha bireyselci öğrenme ortamları sunulmasına imkân tanımışlardır. Bunlardan bazıları; işbirliğine dayalı öğrenme, problem çözmeye dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, tartışma, eğitici drama, tam öğrenme ve bu araştırmaya da konu olan Storyline Yaklaşımı olarak gösterilebilir.

Storyline Yaklaşımının kuramsal temeli oldukça eklektiktir. John Dewey, Jerome Bruner ve pek çok başka eğitim bilimcisinin eğitim felsefeleri, o dönemde sağlam bir kuramsal temel bulmak zor görünse de Storyline Yaklaşımı ile birleştirilmiştir. Storyline Yaklaşımı, geçen yüzyılın 80 veya 90lı yıllarında geniş bir kitle tarafından bilinmeye başlayan "yapılandırmacılık anlayışına" uyduğu ortaya çıkan birçok tutarlı görüş ve argüman ortaya koymuştur (Schwanke & Gronostay s:54, 2007).

Storyline Yaklaşımı öykünün, eğitsel içerikte bağlam; eğitsel sürecin planlanmasında ise format olarak merkezde olduğu konuya dayalı bir öğretimdir. Bu yaklaşım, bir konu yapısının egemen olduğu pek çok çağdaş öğretim programındaki mevcut tutarsızlıklara cevap vermeye çalışır. Konular; gelenek, kültürel miras, yeni deneyimler, toplumda ve bilimdeki görüşler ve gelişmeler tarafından belirlenen amaç ve hedeflerle uyuşan içeriği kapsayıcı olarak kullanılır.

Kendi başına konu yapısı, eğitimde içeriğin çerçevesini düzenleyen somut bir varlıktır. Ancak öğrenciler için, eğitimin anlamlı bütünlüğünü bozarak içeriğin anlaşılmaz bir şekilde alt dallara bölünmesine yol açabilir (Letschert, 2006). Bu anlamda Storyline Yaklaşımı, öğretim programları içeriğinin anlamlı ve bütünsel olarak sunulabilmesi için sağlam ve güvenilir bir yapı sunmaktadır.

Bu araştırmada, öğretim programları ile öğrencilerin edinmesi amaçlanan içeriklerin anlamlı ve bütünsel bir yapı içerisinde sunulmasının etkisini ölçebilmek amacıyla, İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri dersinde Storyline Yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisinin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

2. Storyline Yaklaşımı

Dewey, küçük çocuklar için öykü formatının gücüne değinmiştir. Gelişimsel olarak anaokulu çocuğunun insanlar dünyasında yaşadığını ve bu dünyanın aktivitelerle keşfedildiğini savunmuştur. Storyline Yaklaşımı bu prensibin yalnızca küçük çocuklar için değil tüm öğrenciler için geçerli olmasını sağlar (Creswell, s. 90-91, 2007). Uluslararası literatür incelendiğinde anaokulundan (Tepetaş, 2011) yükseköğretime (Mitchell, 2016) kadar pek çok seviyede Storyline Yaklaşımı uygulamaları yapıldığı görülmektedir.

Storyline Yaklaşımı aynı zamanda bir öğretim yöntemidir. Bir yöntem olarak, öğrencilerin anlamlı öğrenmeyi konular aracılığıyla gerçekleştirmesi için yaratıcı bir yaklaşım kullanır. Storyline Yaklaşımı planlanırken öğretmen; belli bir konu üzerinden öğretmeyi ve öğrenmeyi bağlamlandırma ve odaklandırma amacıyla öykü aracını kullanır. Bu yöntemin en önemli tarafı, öğrencinin önceden bildikleriyle başlaması ve özenle hazırlanmış sorular ve aktiviteler ile öğrencilerin bilgi ve becerilerini kuvvetlendirip geliştirmesidir.

Her bir Storyline Yaklaşımı aynı formatı kullanır. Öğretmen; heyecan verici öğrenmeyi teşvik etmek adına özenle tasarlanmış, öğrenciyi "öykü"yü oluşturması ve bağlamlandırması için destekleyen ve yüreklendiren anahtar sorulara sahip bir bölümler "dizi"si (-line) planlar. Öğrencinin sahiplenme, bağımsızlık ve kendine güven duygularını edinmesini amaçlar (Omand C. (2014).

Programın tümleşmesine yeni bir yaklaşım olarak görülebilecek olan Storyline Yaklaşımının, Tematik Yaklaşımdan farkı, "anahtar soruların" sunulmasıdır. Tematik yaklaşımlarda tesadüfi/dağınık olmasına rağmen, Storyline Yaklaşımı'nda etkinliklerin sırası önemlidir. Her bir öykü teması bölümü bir öncekine dayanır (aşamalılık) (Bell, 1994).

Meldgaard (1994), bazı belli başlı Storyline Yaklaşımı ilkelerini şu şekilde sıralamıştır.

- Çocukların okula başlarken ön bilgileri bulunmaktadır.
- Okuldaki çalışmalar çocuğun ilgisine/merakına uygun olmalıdır.
- Her bir okul günü birbiriyle bağlantılı ve bütünlük oluşturmalıdır.
- Öğrencilerin sorumluluk duygusu ve süreci benimsemeleri öğrenme sürecinde düşüncelerine verilen öneme ve öğrenme ortamını etkileyebilme güçlerine bağlıdır.
- Öğrenciler okulda somut ve yaratıcı olarak çalışmalıdır.
- Öğrenciler bildiklerini gerçek hayatta sınayabilmelidir.

Bu maddeler aynı zamanda yapılandırmacı yaklaşım ile de paralellik göstermektedir (Peterszen, 2001).

Storyline Yaklaşımı, öğrencilere hiçbir zaman düşünmedikleri sorunların cevaplarını vermek yerine sorunları yaratır ve öğrencilerin sorularını ön plana çıkarır. Öğretmen ve öğrenciler birlikte fikir üretirler. Storyline Yaklaşımı özünde deneysel ve yapısaldır. Sosyal konuları ve çevreyi keşfetmek için bir uyarıcıdır. Sanat ve dil ise tartışma, anlatma ve açıklama aracı olarak kullanılmaktadır. Araştırma ve referans becerileri ise bilgi kaynaklarını kullanarak; video ve film

şeritlerini izleyerek; kitaplar, poster ve fotoğraflar üzerinde çalışarak; öğrencileri farklı yollarla cevap ve bilgi aramaları için teşvik ederek geliştirilir. Konular genişledikçe öğrenciler fikir, anlayış ve cevaplarını sözlü ya da yazılı olarak kaydederler. Bu yolla, bireysel çalışma zenginliği ve güçlü bir sınıf görünümü yaratılır. Bütün bunlar, öykü süreci tamamlandığında gözden geçirme ve değerlendirme sürecine imkân verir (Harkness 1993). Öğrenci ürünlerinin kaydedilmesi, özellikle portfolyo türü değerlendirme biçiminin Storyline Yaklaşımı uygulamalarında kolaylıkla kullanılabilecek bir değerlendirme şekli olarak kabul edilmektedir.

2.1. Storyline Yaklaşımının Yapısı

Bir Storyline Yaklaşımı süreci, iyi yazılmış aşamalı (sıralı) bir öyküdür (tema). Bir öyküde temel öğeler; mekân, karakterler ve plandır. Öğrenciler de öğretmen de süreci sahiplenirler çünkü öyküyü geliştirmek için temel öğeleri oluşturduktan sonra beraber çalışmaktadırlar. Öykü daima bir anahtar soru ile başlar. Bu soru öğrencileri iş birliğine yönlendirerek çalışmayı sağlar.

Storyline Yaklaşımı öğrenme süreci, öğrencilerin kendi öğrenme hipotezlerini oluşturmasıyla başlar. Hayal gücünün rolü oldukça önemlidir. Çünkü öğrenciler, süreç başlangıcında, kendi hayal güçleriyle eksiklerini kapatırlar. Hayal gücünün ve önceki bilgilerin birlikte kullanımı öğrenciler için güçlü bir güdüleyici ve kontrolü sağlamakta etkendir. Önceki bilgilerini kullanmaya başlayan öğrenci, kendi sorularını oluşturmaya başlar ve ne bilip ne bilmediğini ne öğrenmesi gerektiğini görmeye başlar. Bu sorular sürecin geleceği için bir temel oluşturmaktadır.

Storyline Yaklaşımı süreci bir dizi bölümlerden oluşur. İlk bölüm genellikle bir anahtar soruyla başlar. Böylece öğrenciler süreç için temel oluşturacak yapıları düşünmüş olurlar. Beyin fırtınası ve tartışmalarla yapıyı kurmaya başlarlar. Öğrenciler ortak düşünceleriyle bir yapıyı kurmaya başlayınca, öykü kendiliğinden hayata geçmeye başlar. Yapıyı oluşturmadaki temel güç, düşüncelerin öğrencilere ait ve ortak kararları olmasında yatmaktadır. Resmedilen veya yazılan düşünce ürünleri, sınıf duvarına asılır (Harkness ve Creswell, 1997)

2.2. Storyline Yaklaşımında Planlama

Storyline Yaklaşımı öğrenme sürecinde önemli olan, içeriği öğrencilerin kazanmasını istediğimiz bilgi, beceri ve değerleri kazandırıcı etkinliklerle düzenlemektir. Düzenlenen öğrenme süreci, değişik düzeylerde hangi kategori ve konularda öğrencilerin etkileşime sokulacağını öngörür. Ayrıca öğretmenlerden de daha ayrıntılı bir planlamayı bekler (Bell 1994, s:15). Planlama yapılırken şu konulara dikkat edilmelidir:

- Storyline Yaklaşımı, birbiriyle ilişkili konuları düzenlemek için bir yapı sağlar.
- Öykülerin üç ana öğesi vardır: insanlar (karakterler), zaman (geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek) ve mekân (yer ve durum). Öykü, karakterler veya mekânın belirlenmesi ile başlayabilir.
- Etkili olabilmesi için öğrencileri düzenli olarak çalışmanın içinde tutmak gerekir ki "ana çizgi" (line) sürdürülebilsin. Eğer, öğrencinin derse katılma

sürecindeki aralıkları çok uzun olursa veya "ana çizgi"nin dışına çıkılırsa, bütünlük bozulabilir. Böyle bir durumda süreci toparlamak ve ana öyküye dönmek çok zor olacaktır.

- Storyline Yaklaşımı öğrenme süreci, "anahtar sorular" dediğimiz ve sürecin bölümlerini oluşturan sorularla planlanır ve bu da bölümlerdeki düzeni sağlar.
- Öykü her zaman, öğretim programı hedefleri (amaç/kazanım) göz önünde bulundurularak planlanır. Öğretmenler, "Neden bu öyküyü (konuları) öğretiyorum"? sorusunu hiçbir zaman akıllarından çıkarmamalıdırlar.
- Planlama, mekânın ya da karakterlerin oluşturulmasıyla başlatılabilir.

Seçilen konu çok önemlidir. İyi konular, dar bir açıdan başlar ve daha genele doğru genişler. Örneğin, "Nakliyat" konusu, nakliye kavramına kısa bir bakış yapılarak başlanır ve "Avrupa Nakliyat Kurumu"na doğru genişler.

Öncelikli olarak bir konu düşünülmesi ve ardından, anahtar sorularla bu konunun geliştirilmeye çalışılması gerekir. Ardından etkinlikler için grup sayısı ve büyüklükleri belirlenmelidir. Hangi kaynaklara ihtiyaç duyulacağı, hangi araç ve gereçlerin kullanılacağının da tespit edilmesi önemlidir.

Storyline Yaklaşımı öğrenme sürecini, en başta detaylı bir şekilde planlamak önemlidir ancak her bir öykü bölümünün detaylandırılması ara (kısa süreli) planlamalarla olabilir. Bu, çalışmaya esneklik kazandıracağı gibi öğrencilerin süreç boyunca içerik hakkındaki önerilerini plana dahil etmek için de bir fırsat yaratır (Harkness, 2007).

2.2.1 Öykü Teması

Öykülerin kendi dil yapıları vardır. Öyküler belli bir konu üzerine kurulur. Konu, anlatıcının veya yazarın temel fikridir. Bir anlatıcının vermesi gereken pek çok karar vardır. Bu kararlar; öykünün zamanı, ana karakterleri, öyküye ne zaman girileceği, öykünün kronolojik sıralaması veya farklı bölümlerin nasıl ayrılacağı gibi çeşitli konular hakkında olabilir. Storyline Yaklaşımı, öykünün henüz detaylandırılmamış temel fikri olan bir konuyla başlar. Konu bir zorluktur, temadır. Konu çeşitli nedensel ve kronolojik bölümlere ayrılmalıdır. Anlatı temelli eğitimde konu, öğrenme sürecine yol göstericileri koyar. Konu, öğretmen bir konu tasarlamak istediğinde düşündüğü kabaca fikirdir. Ana karakterleri detaylandırarak, zaman ve mekânı belirleyerek, olayların gerçekleştiği boşlukları belirleyerek, olayları kronolojik sıraya dizerek olay örgüsü ortaya çıkar. Olay örgüsü konunun bel kemiğidir ve öğretmen tarafından seçilir veya tasarlanır. Olay örgüsü bölümlere ayrılır. İlk bölüm karakterlerin, sahnenin, mekan ve zamanın belirlendiği öykünün başlangıcıdır. Son bölüm öykünün sonudur. Olay örgüsü vasıtasını kullanarak öğretmen eğitsel sürecin akışını ve gelişimini planlayabilir (Letschert, 2006). Kullanışlı olabilmesi için bir öykü teması kısa ve öz, fakat aynı zamanda süreci etkili kılacak bütün öğeleri içermelidir (Bell 1994:15):

2.3. Storyline Yaklaşımında Değerlendirme

Storyline Yaklaşımında kullanılan öğrenme yöntem ve teknikleri, öğretmenlere

birçok değişik yoldan öğrencilerini izleme imkânı tanımaktadır. Howard Gardner'in "Çoklu Zekâ Kuramında" olduğu gibi, bu eğitimcilere birçok değişik değerlendirme tekniklerini kullanma imkânı sağlamaktadır. İskandinav eğitimciler, portfolyo dosyalarını çok kullanışlı bir değerlendirme yöntemi olarak ele almışlardır. Zaman zaman öğretmen, bir tartışma ortamında öğrencilere "yazı yazmada en başarılı olduğunu düşündüğün alan nedir? Neden bunun iyi olduğunu düşünüyorsun? Kendini başarılı bulmadığın bir çalışmanı bana gösterebilir misin? Bu ikisi arasındaki fark nedir sence?" gibi sorular yöneltebilir. Öğretmen bu sorularla, öğrencileri, kendi, çalışmaları üzerinde düşünmeye yöneltir ve böylece kendi kendini değerlendirebilecek seviyeye getirmeye çalışır (Bell 2003).

Storyline Yaklaşımı, eğitsel içeriği öğrenme sürecine entegre etmenin eşsiz bir yöntemidir ve farklı yeteneklere sahip çocuklar için farklı disiplinlerde faydalı olabilecek düşünsel, sosyal, iletişim, araştırma ve özyönetim gibi becerileri kullanıp geliştirebilecekleri fırsatlar sunar. Öğretim programının ayrı unsurlarını bir araya getirerek öğrencilerin konulara katılımını anlamlı kılar. Öğrencilerin anladıklarını farklı şekillerde ifade edilmesine olanak sağlayan değerlendirmeleri planlamak, öğrencilerin gücünü arttırır ve onları daha fazla gelişmeleri için hazırlar (Plaskitt s.193, 2007).

Storyline Yaklaşımında alternatif değerlendirme yöntemlerinin önemli bir yeri vardır. Bu tür değerlendirmelerin, geçerliliği oldukça değerli ve yapıcıdır. Ayrıca öğrenciler için öğrendiklerini anlamlı bir yapı içerisinde çeşitli yollarla gösterme imkânı da sunmaktadır. Wiggins (1993), bu tür değerlendirmelerde öğrencilerin kritik konulardaki bildiklerini kullanarak performanslarını etkin ve yaratıcı bir yolla sergilemelerini gerektirdiğini belirtmektedir. Bu tür değerlendirmelerde görevler genelde gerçek yaşamdakine birebir benzeyen değerli problemlerden oluşmaktadır.

Değerlendirme biçimini/şeklini belirlemek aynı zamanda öğrenilecek konuya odaklanılmasına da yardımcı olacaktır. Bir Storyline Yaklaşımı öğrenme sürecinde öğrencilerin ortaya çıkardığı öğrenme ürünleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesi gibi pek çok farklı yaklaşımla değerlendirilebilinir. Storyline Yaklaşımı, öğrencilere kendi zihinsel anlamlandırmaları için bir yapı sağlamaktadır. Gardner (1991), zihinsel anlamladırmayı "Zihnin kendisi için uygun olanı her türlü yeni durumda bilgiyi kendine uygun hale getirebilme yeteneği" olarak tanımlamaktadır. Bu görüş, öğrencilerin neyi hatırladığından çok bilgiyi nasıl kullandıklarına bizi götürmektedir. Öğrenciler belli bir şeyi zihinlerinde anlamlandırdıklarında; yapıları kendi sözcükleri ile açıklayabilir, bilgiyi içselleştirerek yeni yapılar kurmada kullanabilir, karşılaştırmalar yapabilir ve yeni genellemelere ulaşabilir.

Öğrenciler, Storyline Yaklaşımı öğrenme sürecinde bireysel olarak zihinlerinde anlamlandırdıkları bilgilerini kullanabilir ve uygulayabilirler. Bu gerçekleştiğinde, değerlendirme öğretim ile birliktelik sağlar ve öğrenme ürünleri öğrenciler açısından anlamlı hale gelir. Storyline Yaklaşımı, öğrencilere zihinlerinde anlamlandırdıkları öğrenmelerini dışavurmak için farklı fırsatlar sunmaktadır.

Bir Storyline Yaklaşımı öğrenme sürecinde öğrenci olarak yer almak ve birer etkin öğrenme öncüleri olmak onları cesaretlendirmekte ve öğretmenlere de değerlendirme ve öğretimi bir arada gerçek dünya yöntemleri ile gerçekleştirme imkânı tanımaktadır. Hatta öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirmeye yardımcı olacak ölçütler bile ortaya çıkarabilmektedirler. Anlamlı yapılar içerisinde kendi öğrenme yollarını tasarlayabilmekteler ve hayal kurma ve yaratıcılıklarını kullanmak için üst düzey düşünme becerilerini kullanmaya motive olmaktadırlar (Plaskitt, 2007)

3. Araştırmanın Modeli ve Katılımcılar

Araştırmada kullanılan deneysel desende, deney grubu üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken "Storyline Yaklaşımı"dır. Kontrol grubunda ise MEB tarafından okullara ücretsiz olarak dağıtılan 4. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabında öngörülen yöntemler izlenmiştir (Yapılandırmacı Yaklaşım Öğrenme Yöntemi). Başka bir ifadeyle; bu grup üzerinde ölçülen özellikleri olumlu veya olumsuz etkileyecek bir değişken kullanılmamıştır. Her iki grupta da "akademik başarı" ve "kalıcılık" olmak üzere aynı bağımlı değişkenler gözlenmiş; ön test, son test ve kalıcılık testi puanları kullanılarak gruplar arasında ve grup içinde karşılaştırmalar yapılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenmenin kalıcılığını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından 4. sınıf Fen Bilimleri dersi "Maddeyi Tanıyalım" ünitesi için 34 soruluk "Akademik Başarı Testi" geliştirilmiştir. Bu test, araştırmada öntest, sontest ve kalıcılık testi olarak kullanılmıştır.

Araştırma, İstanbul ili Avrupa Yakası'nda bulunan özel bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Uygulama; 2017-2018 eğitim-öğretim yılında bu okulun 4. sınıfına devam eden öğrenciler arasından "Akademik Başarı Testi" öntest verilerine göre birbirine en yakın sonuç veren 2 şube üzerinde yapılmıştır. Bu 2 şube arasından deney ve kontrol grubu olarak belirlenen şubeler tesadüfi yöntemle belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu okuldaki 1 deney grubu, 1 kontrol grubu olmak üzere toplam 2 grup oluşturmuştur. Buna göre okulda deney grubunda "Storyline Yaklaşımı"; Kontrol grubunda ise MEB tarafından okula gönderilen Fen Bilimleri dersine ait ders kitabında benimsenen "Yapılandırmacı Yaklaşım Öğrenme Yöntemi" etkinlikleri uygulanmıştır.

4. Araştırmanın Bulguları

4.1. Akademik Başarı Testine Ait Bulgular

4.1.1. 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testinden aldıkları öntest puanları arasındaki farklılaşma durumunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 1: **Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin ABT Öntest Puanlarının Bağımsız Gruplar İçin t Testi ile Karşılaştırılması.**

Gruplar	n	x̄	ss	t Testi		
				t	sd	p
Deney	18	20.72	4.45	.17	37	.86
Kontrol	21	20.47	4.33			

Tablo 2: **Deney Grubu Öğrencilerinin ABT Öntest ve Sontest Puanlarının Bağımlı Gruplar İçin t Testi ile Karşılaştırılması.**

Testler	n	x̄	ss	t Testi		
				t	sd	p
Öntest	18	20.72	4.45	-7.25	17	.00
Sontest	18	29.66	2.97			

Tablo 3: **Kontrol Grubu Öğrencilerinin ABT Öntest ve Sontest Puanlarının Bağımlı Gruplar İçin t Testi ile Karşılaştırılması.**

Testler	n	x̄	ss	t Testi		
				t	sd	p
Öntest	21	20.47	4.33	-5.69	20	.00
Sontest	21	27.38	3.61			

Tablo 4: **Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin ABT Sontest Puanlarının Bağımsız Gruplar İçin t Testi ile Karşılaştırılması.**

Gruplar	n	x̄	ss	t Testi		
				t	sd	p
Deney	18	29.66	2.97	-2.13	37	.03
Kontrol	21	27.38	3.61			

Tablo 1'e göre Storyline Yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı testi öntestinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 20.72; Yapılandırmacı Yaklaşım Öğrenme Yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı testi öntestinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 20.47'dir. Deney grubunun aritmetik ortalaması ($\bar{x}$: 20,72), kontrol grubunun aritmetik ortalamasından ($\bar{x}$: 20,47) yüksek olmakla birlikte aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p:,86 > ,05). Buna göre iki grubun akademik başarı seviyesinin istatistiksel anlamda birbirine denk olduğu söylenebilir.

4.1.2. 2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi deney grubunun akademik başarı testinden aldığı öntest ve sontest puanları arasındaki farklılığın anlamlılığını belirlemeye yöneliktir.

Tablo 2'ye göre Storyline Yaklaşımı ile eğitim alan deney grubundaki öğrencilerin öntest ortalaması 20.72; son test ortalaması ise 29.66'dir. Bu gruptaki öğrencilerin sontest puanları ($\bar{x}$: 29,66) ile öntest puanları ($\bar{x}$: 20,72) arasında sontest puanları lehine istatistik olarak anlamlı bir fark saptanmıştır (p: ,00 < .05).

4.1.3. 3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, kontrol grubunun akademik başarı testin-

den aldığı öntest ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemeye yöneliktir.

Tablo 3'e göre Yapılandırmacı Yaklaşım Öğrenme Yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ortalaması 20.47; sontest ortalaması 27.38'dir. Bu gruptaki öğrencilerin sontest puanları ($\bar{x}$: 27,38) ile öntest puanları ($\bar{x}$: 20,47) arasında sontest puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır (p: ,00 < .05).

4.1.4. 4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testinden aldıkları son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4'e göre Storyline Yaklaşımı ile eğitim alan deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı testi sontestinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 29.66; Yapılandırmacı Yaklaşım Öğrenme Yöntemi ile eğitim alan kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı testi sontestinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 27.38'dir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{x}$: 29,66) ile kontrol grubu öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{x}$: 27,38) arasında deney grubu öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır (p: 03 < .05).

4.1.5. 5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi deney grubunun akademik başarı testinden aldığı sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemeye yöneliktir.

Tablo 5'e göre Storyline Yaklaşımı ile eğitim alan deney grubundaki öğrencilerin sontest ortalaması 29.66; kalıcılık testi ortalaması ise 29.55'dir. Bu gruptaki öğrencilerin sontest puanları ($\bar{x}$: 29,66) ile kalıcılık testi puanları ($\bar{x}$: 29,55) arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (p: ,89 > ,05).

4.1.6. 6. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi kontrol grubunun akademik başarı testinden aldığı sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemeye yöneliktir.

Tablo 6'ya göre, Yapılandırmacı Yaklaşım Öğrenme Yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin sontest ortalaması 27.38; kalıcılık testi ortalaması 24.42'dir. Bu gruptaki öğrencilerin sontest puanları ($\bar{x}$: 27,38) ile kalıcılık testi puanları ($\bar{x}$: 24,42) arasında sontest puanları lehine istatistik olarak anlamlı fark saptanmıştır (p: ,01 < .05). Bir başka deyişle kontrol grubunun akademik başarı testinden aldığı kalıcılık testi puanları, sontest puanlarından daha düşüktür.

4.1.7. 7. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi

Tablo 5: **Deney Grubundaki Öğrencilerin ABT Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Bağımlı Gruplar İçin t Testi ile Karşılaştırılması.**

Testler	n	x̄	ss	t Testi		
				t	sd	p
Sontest	18	29.66	2.97	.13	17	.89
Kalıcılık	18	29.55	2.68			

Tablo 6: **Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ABT Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Bağımlı Gruplar İçin t Testi ile Karşılaştırılması.**

Testler	n	x̄	ss	t Testi		
				t	sd	p
Sontest	21	27.38	3.61	2.84	20	.010
Kalıcılık	21	24.42	2.90			

Tablo 7: **Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin ABT Kalıcılık Testi Puanlarının Bağımsız Gruplar İçin t Testi ile Karşılaştırılması.**

Gruplar	n	x̄	ss	t Testi		
				t	sd	p
Deney	18	29.55	2.68	5.68	37	.010
Kontrol	21	24.42	2.90			

puanları arasındaki farkın anlamlılığı belirlemeye yöneliktir.

Tablo 7'ye göre Storyline Yaklaşımına göre hazırlanan programla eğitim alan deney grubundaki öğrencilerin, akademik başarı testi kalıcılık testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 29.55; Yapılandırmacı Yaklaşım Öğrenme Yönteminin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı testi kalıcılık testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 24.42'tir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{x}$: 29,55) ile kontrol grubu öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{x}$: 24,42) arasında deney grubu öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır (p: ,00 < .05).

5. Sonuçlar ve Öneriler

5.1. Akademik Başarıya Yönelik Sonuçlar

Araştırma sürecinin sonunda "Storyline Yaklaşımının" kullanıldığı gruptaki öğrencilerin akademik başarısı, "Yapılandırmacı Yaklaşım Öğrenme Yönteminin" kullanıldığı gruptaki öğrencilerin akademik başarısına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Storyline Yaklaşımın, Akademik Başarı üzerindeki olumlu etkisine yönelik elde edilen sonuçların bilimsel literatür incelendiğinde pek çok araştırmaya paralel bir şekilde sonuçlandığını söyleyebiliriz. Araştırmanın bu bulgusunu destekleyen Fen Bilimleri (Alebiosu ve Afuwape, 2012; Özden, 2012; Demir, 2012; Avcı ve Yüksel, 2013; Özsarı, 2017; Cyvin ve Lund, 2017; Yıldırım, 2018); Sosyal Bilimler (Yiğit, 2007; Toy, 2015); Dil Bilimleri (Ahlquist, 2011; Orehag,

2017); Matematik (Coşkun, 2013; Sertsöz, 2017; Özsarı, 2017); Okul Öncesi Eğitimi (Tepetaş, 2011; Sertsöz, 2017; Özsarı, 2017) alanlarında yapılan çalışmalarda da bir Storyline Yaklaşımı uygulaması sonrasında öğrencilerin akademik başarılarının arttığı görülmektedir. Ayrıca disiplinlerarası yaklaşım anlayışıyla planlanmış (Andersson ve Markinhuta, 2006) ve bilgisayar destekli (Lundgren (2008) uygulamalarda da benzer şekilde akademik başarının arttığı belirtilmiştir.

Storyline Yaklaşımı uygulamasında akademik başarıyı olumlu yönde etkileyen etmenlerden birisi olarak da yeni öğrenilen bilgilerin var olan bilgilerin üzerine inşa edildiği görüşünün (yapılandırmacı anlayış) kabul edilmesi ve öğrenme etkinliklerinin de bu görüşe uygun bir şekilde düzenlenmiş olması düşünülebilir. Yapılandırmacı anlayışa göre bilgi, öğretmenden öğrenciye doğrudan ve olduğu gibi aktarılamaz, öğrencinin kendisi tarafından etkin bir şekilde yeniden yapılandırılıp yeni bir formata dönüştürülürek edinilir (MEB, 2005:12). Kişi yeni bir bilgi aldığında onu kendisinde önceden var olan bilgileriyle karşılaştırdıktan sonra özümser (Connell ve Franklin, 1994; Jonassen, 1994; Jonassen, Davidson, Collins, Campbell ve Haag, 1995 Akt: Yaşar & Anagün 2008). Yapılandırmacı anlayışın bu özelliği gereği, bilginin öğrenciler tarafından daha fazla içselleştirileceği ve bunun da akademik başarıya olumlu etkisi olacağı düşünülmektedir (Gardner, 1991; Meldgaard, 1994; Plaskitt, 2007; Hugossen, 2005)

Storyline Yaklaşımı uygulamasında akademik başarıyı olumlu yönde etkileyen etmenlerden bir diğeri olarak da öğrencinin bilgiyi zihninde aktif olarak yapılandırması düşünülebilir (Fox, 2001; Schwanke & Gronostay, 2007). Yapılandırmacılık, bilginin bilen kişi tarafından zihinsel aktiviteye dayandırılarak oluşturulduğu fikrine dayanan bir öğrenme teorisidir. Öğrenciler, anlamı oluşturan aktif organizmalardır. (Connell ve Franklin, 1994; Jonassen, 1994; Jonassen, Davidson, Collins, Campbell ve Haag, 1995 Akt: Yaşar & Anagün 2008). Bilginin zihinde aktif olarak yapılandırılmasının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği yapılan diğer araştırmalar da (Hugossen, 2005; Şavşet, 2016) görülmektedir.

Araştırma yapmanın, öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ve bu şekilde daha iyi ve fazla öğrendikleri ifade edilmektedir (Güney, 2003). Araştırma becerileri, bilgi kaynaklarını kullanarak; video ve film şeritlerini izleyerek, kitaplar, poster ve fotoğraflar üzerinde çalışarak; öğrencileri farklı yollarla cevap ve bilgi aramaları için teşvik ederek geliştirilir (Harkness 1993). Storyline Yaklaşımı uygulamasında, akademik başarının olumlu yönde etkilenmesine sebep olan unsurlardan bir diğerinin de öğrencilere araştırma yapabilecekleri öğrenme ortamlarının sunulması olarak düşünülebilir. Storyline Yaklaşımı ile yapılan bu araştırmanın uygulama süreci incelendiğinde, öğrencilerin pek çok etkinlikte araştırma yapmak üzere yönlendirildiği görülecektir. Araştırma yoluyla öğrenmenin, akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğine dair başka araştırmalarda da (Solstad, 2006; Çakar, 2013; Şavşet, 2016) benzer sonuçlar elde edildiği tespit edilmiştir.

Pek çok kaynakta, öğrenci başarısını geliştirmek için sosyal ortamların kurulması gerektiği belirtilir (Harkness ve Creswell, 1997; Fox, 2001; Creswell, 2007) ya da tavsiye (Bell, 1994; Peterszen, 2001) edilir. Storyline Yaklaşımının işbirlikli etkinlikleri destekleyerek sınıf içerisinde sosyal bir ortam ortaya çıkardığı görülmüştür (Lund ve Rasmussen, 2004; Komonnak, Kittitornkool ve Srichai, 2006; Lundgren, 2008; Ahlquist, 2011; Gürol ve Kerimgil, 2012). Bu durumun da aynı zamanda derse olan motivasyonu olumlu yönde etkilediği (Orehag, 2017) ve artan motivasyonun da akademik başarıyı geliştirdiği görülmektedir (Yıldırım, 2018). Storyline Yaklaşımı uygulamasında akademik başarıyı olumlu yönde etkileyen etmenlerden birisi olarak da işbirliği içerisinde çalışılan sosyal bir ortamın oluşturulması düşünülebilir. Öğrenmede işbirliği ile öğrenmenin etkisini araştıran bir çok çalışmada (Şahbaz, 2010; Arslan, 2016) da sınıfta oluşturulan sosyal ortamın başarıyı artırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtilmektedir.

Peterszen (2001), "öğrencilerin bir aktivite gerektiren gerçek problemlerle uğraştıkları somut durumlarla öğrenmelerini sağlayın" der. Okuldaki çalışmalar çocuğun ilgisine/merakına uygun olmalıdır. Öğrenciler bildiklerini gerçek hayatta sınayabilmelidir (Meldgaard (1994). Öğrencilere hiçbir zaman düşünmedikleri sorunların cevaplarını vermek yerine, gerçek hayat sorunları yaratılmalıdır (Harkness 1993). Gerçek hayat problemleri öğrencilere daha tanıdık gelen, günlük yaşantılarının içerisinde olan aşina olunan sorunlardır. Storyline Yaklaşımındaki olay kurgularının temelini oluşturan da "gerçek yaşam durumlarıyla" ilişkilendirilmeleridir (Penrod ve Erion, 2011). Storyline Yaklaşımı uygulamasında akademik başarıyı olumlu yönde etkileyen etmenlerden birisi olarak da gerçek hayat problemlerini içeren etkinliklerin planlanıyor olmasıdır. Gerçek yaşam durumlarının, yani gerçek hayatla ilişkili problemlerle uğraşmanın öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği farklı araştırmalarda da (Şahbaz, 2010; Kargın, 2017) belirtilmiştir.

Akademik başarının olumlu yönde etkilenmesinin dayanağı olabilecek bir diğer görüş ise Storyline Yaklaşımının bütünsel ve sıralı yapısıdır. Bir öykü teması altında sıralı bir yapısı olan yaklaşımın, öğrencilerin ünite sürecini bütünsel olarak görebilme ve böylece öğrendiklerini birbiri ile daha kolay ilişkilendirebilmelerine sebep olacağı düşünülmektedir. Anlamlı ve bütünsel bir yapı sağlayan bu durumun, öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir (Meldgaard, 1994; Letschert, 2006; Harkness, 2007; Wendy, 2010).

Storyline Yaklaşımı uygulamasında akademik başarıyı olumlu yönde etkileyen etmenlerden bir diğeri olarak da öğrenci motivasyonunu arttırıcı etkisi olduğu düşünülebilir. Motivasyonun, başarıyı artırmada olumlu bir etkisi olduğu pek çok farklı araştırmada da belirtilmiştir (Bergbak ve Forozin, 2003; Avcı ve Yüksel, 2013; Mitchell, 2016; Yıldırım, 2018). Öğrenci motivasyonunu artıran etkenler olarak, Storyline Yaklaşımının; hayal gücü, önceki bilgilerin kullanılması (Harkness ve Creswell, 1997) araştırma, somutlaştırma, gerçek hayat problemleri sunma, öykü sürecinin aşamalı olay kurgusunun merak uyandırması gibi unsurların etkinliği olduğu düşünülebilir. Özellikle süreç başlangıcında

somutlaştırılan öykü öğelerinin (karakter, mekân) motivasyonu olumlu yönde etkilediği ve bunun da başarıyı artırdığı belirtilmektedir (Ahlquist, 2011; Gürol ve Kerimgil, 2012).

Storyline Yaklaşımının uygulamasında akademik başarıyı olumlu yönde etkileyen bir diğer etken olarak, öykü teması ve olay kurgusu düşünülebilir. Storyline Yaklaşımı planlanırken öğretmen; belli bir konu üzerinden öğretmeyi ve öğrenmeyi bağlamlandırma ve odaklandırma amacıyla öykü aracını kullanır (Omand, 2014). Bir Storyline Yaklaşımı süreci, iyi yazılmış aşamalı (sıralı) bir öyküdür (Harkness ve Creswell, 1997). Öykülerin üç ana öğesi vardır: insanlar (karakterler), zaman (geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek) ve mekân (yer ve durum). Öykü, karakterler veya mekânın belirlenmesi ile başlayabilir (Harkness, 2007). Bu bağlamda, öykü teması, etkinliklerin anlamlı bir bütünlük içerisinde sürdürülebilmesine yardımcı olmaktadır. Öyküler, özellikle küçük yaştaki çocuklar tarafından sevilmekte (Creswell, 2007) ve bu durum motivasyonu artırmaktadır. Öykülerin üç ana öğesi olan karakterler, zaman ve mekân kurgusunun süreç başlangıcında somutlaştırılması ve öğrenilen yeni bilgilerin oluşturulan olaylar vasıtasıyla bu öğelerle ilişkilendirilmesi, öğrencilerin bilişsel öğrenmelerini hatırlamalarını kolaylaştırmaktadır (Letschert, 2006).

Storyline Yaklaşımının uygulamasında akademik başarıyı olumlu etkileyen unsurlardan bir diğeri de sürecin ve yapılan çalışmaların öğrenciler tarafından sahiplenilmesi olduğu düşünülebilir. Storyline Yaklaşımı sürecinde, öğrencilerin ön bilgilerine değer verilmesi, iş birliği içerisinde çalışmaları, öğrenciyi merkeze alan, aktif kılıcı bir ortamın sunulması ve ayrıca düşüncelerine önem verilmesi ve bu şekilde öğrenme ortamını etkileyebilme gücüne sahip olmaları, sahiplenme duygusunu artırmaktadır (Meldgaard, 1994). Güney (2003) tarafından yapılan araştırmada da bu durum belirtilerek özellikle işbirliği ile çalışmanın öğrencilerin grup bilinci ile birbirlerini ve ortak çalışmalarını sahiplendiklerini gösterdiği, bunun da akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

Storyline Yaklaşımının uygulamasında akademik başarıyı olumlu etkileyen etmenlerden bir başkası olarak, öğrencilerin yaratıcılıklarını sergileyebilecekleri etkinliklerin planlanıyor oluşu düşünülebilir. Öğrenciler, okulda somut ve yaratıcı etkinliklerle çalışmalıdırlar (Meldgaard, 1994). Öğrenciler, hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını kullanarak üst düzey düşünme becerilerini kullanmaya motive olmaktadırlar (Plaskitt, 2007). Storyline Yaklaşımı uygulamalarında yaratıcılığı destekleyen etkinliklerin, bilişsel öğrenmeleri olumlu etkilediği pek çok farklı araştırmada da (Güney, 2003; Björkman ve Sundberg, 2005; Yiğit ve Erdoğan, 2008; MitchellBarrett, 2010; Gürol ve Kerimgil, 2012; Smogorzewska, 2012; Kuş ve Alıcı, 2014; Orehag, 2017; Şekerci, 2018; Yıldırım, 2018) belirtilmiştir.

Bu sonuçlara göre; Storyline Yaklaşımının akademik başarının artışında etkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın nicel sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir. Araştırmanın bu bulguları ışığında, akademik başarıyı artıran en önemli etkenler olarak;

1. Yeni öğrenilen bilgilerin var olan bilgilerin üzerine inşa edilmesi
2. Bilginin zihinde aktif olarak oluşturulması

3. Araştırma
4. İşbirliği
5. Gerçek hayat problemlerini içeren etkinlikler
6. Bütünsel ve sıralı öykü yapısı
7. Motivasyon
8. Öykü teması ve olay kurgusu
9. Sahiplenme
10. Yaratıcılık, olduğu tespit edilmiştir.

5.2. Öğrenmenin Kalıcılığına Yönelik Sonuçlar

Araştırma sürecinin sonunda "Storyline Yaklaşımının" kullanıldığı gruptaki öğrencilerin akademik başarısı, "Yapılandırmacı Yaklaşım Öğrenme Yönteminin" kullanıldığı gruptaki öğrencilerin akademik başarısına göre daha kalıcı olduğu tespit edilmiştir.

Storyline Yaklaşımın, Akademik Başarının Kalıcılığı üzerindeki olumlu etkisine yönelik elde edilen sonuçların bilimsel literatür incelendiğinde pek çok araştırmaya paralel bir şekilde sonuçlandığını söyleyebiliriz. Etkisi ölçülen Storyline Yaklaşımının 4. Sınıf Fen Bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarısının kalıcılığını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusunu (Toy, 2015) destekleyen ve üst düzey düşünme becerilerinin öğrenmenin kalıcılığını desteklediğini belirten (Döş, 2015); ayrıca sorgulamaya dayalı ortamların kalıcılığı olumlu etkileyebileceği belirten (Şavşet, 2016) araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Storyline Yaklaşımı uygulamasında akademik başarının kalıcılığını olumlu yönde etkileyen etmenlerden birisi olarak da öğrencinin süreç esnasında aktif olmasını düşünülebilinir. Cırık (2005) Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci, bilgileri kendi yapılandırdığı için, kendi aktif olarak katıldığı etkinliklerle daha kalıcı ve iyi öğrenir sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Storyline Yaklaşımının kullanıldığı bazı çalışmalarda da (Yakut, 2014; Şavşet, 2016) aynı sonuca ulaşıldığı belirlenmiştir.

Storyline Yaklaşımı uygulamasında akademik başarının kalıcılığını olumlu yönde etkileyen etmenlerden birisi olarak da alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılması düşünülebilir. Alternatif değerlendirme yöntemlerinin sürece yayılan yapısı ve öğrenciye daha kısa aralıklarla ve daha bilgilendirici geri bildirimlerde bulunma fırsatı vermesi bu görüşü desteklemektedir. Ayrıca alternatif değerlendirme yöntemlerinin öğrenciler için öğrendiklerini anlamlı bir yapı içerisinde çeşitli yollarla gösterme imkânı sunmaktadır (Plaskitt, 2007).

Storyline Yaklaşımı uygulamasında akademik başarının kalıcılığını olumlu yönde etkileyen etmenlerden bir diğerinin de öğrenci merkezli etkinliklerin uygulanıyor olması olarak düşünülebilir. Fen dersleri öğrenci merkezli olmayan yöntemlerle öğretildiğinde; öğrenciler bilgileri kısa sürede unutmakta, kendilerine sunulan bilgileri anlamlandıramadıkları sürece de bu derslere ilişkin olumsuz tutumlar geliştirebilmektedirler (Yaşar ve Anagün, 2008). Öğrenci merkezli etkinliklerin akademik başarının kalıcılığına yönelik etkisi olduğu sonu-

cuna ulaşan başka araştırmalar da (Gürol ve Kerimgil, 2012, Yakut, 2014) bu görüşü desteklemektedir.

Storyline Yaklaşımı, öykülerin gücünü bütünleşik eğitsel içeriğin anlamlı bir taşıyıcısı olarak kullanır. Öykü bir anlam vericidir. Bu anlamda, öğretim programı ve öğrencilerin motivasyonu için de vazgeçilmez bir özelliktir. Amerikan psikolog Jerome Bruner deneyimin genel çerçevesinin anlatı şeklinde olduğunu söyler. Anlatı olarak yapılandırılmayan şeyler hafızada kaybolurlar. Öyküler, parçaları bir araya getirip canlandırarak çocukları motive eder. Bu yaklaşım öyküyle; konusu, oyuncuları, bölümleri ve olayları olan bir anlatı yapısı içindeki gerçekler, eylemler ve hayal gücü birimi olarak ilgilenir. Storyline Yaklaşımı aynı zamanda öykünün doğrusal ve katmanlı yapısını eğitsel aktiviteleri tematik bir bağlamda düzenlemek için model olarak kullanır (Letschert, 2006). Bu bağlamda Storyline Yaklaşımının, yapısal özellikleri bakımından, öğrencilerin bilgilerinin kalıcılığı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu düşünülmektedir.

Bu sonuçlara göre; Storyline Yaklaşımının akademik başarının kalıcılığını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Araştırmanın nicel sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir. Araştırmanın bu bulguları ışığında, akademik başarının kalıcılığını olumlu yönde etkilediği düşünülen en önemli etkenler olarak;

1. Öğrencilerin öğrenme ortamında aktif olması
2. Alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılması
3. Öğrenci merkezli etkinliklerin planlanması, olduğu tespit edilmiştir.

5.3. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre uygulayıcılara (öğretmenlere, üniversite öğretim elemanlarına) yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Storyline Yaklaşımı, tüm öğretim düzeylerinde uygulanabilecek bir yöntem olduğundan okul öncesinden, yükseköğretim düzeyine kadar tüm öğretim seviyelerinde kullanılabilecek bir yöntem olarak düşünülmelidir.
2. Eğitimde "yakındanuzağa" ilkesinden yola çıkarak, özellikle küçük yaş gruplarında oluşturulacak Storyline Yaklaşımı süreci öğrencilerin aşina olduğu, tanıdık ortamlardan seçilmelidir. Örneğin; aile, okul, çok bilinen öyküler, masallar gibi.
3. Storyline Yaklaşımı uygulama süreci, disiplinler arası yaklaşıma uygun olarak ele alınmalı ve farklı disiplinlere ait amaç ve kazanımlar da sürece dâhil edilmelidir.
4. Öğrencilerin süreç öncesinde var olan bilgilerinden yola çıkılmalıdır.
5. Oluşturulan Storyline Yaklaşımı sürecinin motivasyonu ve ilgiyi canlı tutabilmesi için düğüm noktaları çok iyi belirlenmeli ve üzerinde çalışmak üzere olaylar yaratılmalıdır.
6. Storyline Yaklaşımı süreci, uygulayıcı öğretmen tarafından planlanmalıdır.
7. Değerlendirmede alternatif ölçme yöntemlerine yer verilmeli ve etkin kullanılmalıdır.
8. Öğretmenin değil öğrencilerin aktif olması gerektiği gerçeği unutulmamalıdır.

9. Gelen sorularda cevabı söylemek yerine, öğrencilere söyletmek yolu tercih edilmelidir.
10. Storyline Yaklaşımı kullanılan sınıf ortamlarında, işbirliğine müsaade edecek biçimde fiziki ortam düzenlemeleri yapılmalıdır.
11. Sınıf ortamlarında her an araştırma yapmaya, başvuruda bulunmaya imkân sağlayacak biçimde her türlü bilişim alt yapısı ve başvuru kitapları bulunmalıdır.
12. Etkinlikler, öğrencilerin işbirliği ve yoğun iletişim içerisinde bulanabilecekleri şekilde düzenlenmelidir.
13. Ders kitabı benzeri bir kaynak benimsenmemelidir.

5.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Storyline Yaklaşımı üzerine gelecekte yapılacak alan araştırmalarında şu konuların ele alınması önerilebilir:

1. Storyline Yaklaşımı, tüm öğretim düzeylerinde uygulanabilecek bir yöntemdir. Bu nedenle yöntemin, okul öncesinden, yükseköğretim düzeyine kadar tüm öğretim seviyelerinde kullanımına dair eğitimler düzenlenerek yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.
2. Storyline Yaklaşımının, farklı yaş gruplarına dair somut örnekleri hazırlanarak, kongre ve konferanslarda tanıtılması sağlanmalıdır.
3. Storyline Yaklaşımı, disiplinler arası yaklaşıma uygun öğrenme ortamları oluşturulmasına da imkân tanıdığından, birden fazla disiplinde akademik başarının ölçüldüğü araştırmalar yapılabilir.
4. Storyline Yaklaşımı sürecinde düşünme becerilerinin etkisi araştırılabilir.
5. Yaratıcılığın, Storyline Yaklaşımı sürecinde nasıl etkilendiği araştırılabilir.
6. Öğrenme stillerinin, bir Storyline Yaklaşımı sürecinde bireysel farklılıklara nasıl etki ettiği araştırılabilir.
7. Storyline Yaklaşımını bir öğretim yöntemi olarak kullanmış öğretmenlerin, yönteme ilişkin görüşleri alınabilir.
8. Storyline Yaklaşımda "Anahtar Soruların" öğrenciler üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi amacıyla "kaliteli soru" yazımı üzerine araştırma yapılabilir.
9. Storyline Yaklaşımının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine etkisini ölçebilmek amacıyla Bloom taksonomisine uygun bir başarı değerlendirmesi yapılabilir.

Kaynakça:

1. Ahlquist, S. I. (2011). *The impact of the storyline approach on the young language learner classroom : a case study in Sweden.* Erişim Adresi: http://search.ebscohost. com/login.aspx?direct=true&db=edsble&AN=edsble.548413&lang=tr&site=edslive&authtype=ip,uid
2. Andersson L., Markinhuta R. (2006). *Övergripande Perspektiv Möter Amnesundervisning – Att Anvanda Storylinemetoden I Utbildning För Hallbar Utveckling Och Naturorienterade Amnen.* (Lararutbildningarna: 2006:124). Lulea, İsveç: Lulea Tekniska Universitet.
3. Alebiosu, K., & Afuwape, M. (2012). *Spicing Up Basic Science Instruction with Storyline Strategy; What Is Students' Achievement?. African Research Review,* 6(3), 252267.
4. Arslan A. (2016). *İşbirlikli Öğrenme Modelinin Fen Öğretimi Laboratuar Uygulamaları Dersinde Akademik Başarı, Kalıcılık ve Tutuma Etkileri.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi.
5. Bell, Steve. steve@storylinescotland.freeserve.co.uk, Dear Serkan, serkan_y_g@hotmail.com (25.04.2003)
6. Bergbak A.S., Forozin A. (2003). *Elevers Motivation I Grundskolan Och Gymnasiet* (Pedagogutbildningarna: 2003:107 PED). Lulea, İsveç: Lulea Tekniska Universitet.
7. Björkman E., Sundberg M. (2005). *Storyline som inlarningsmetod och arbetssatt.* (Pedagogutbildningarna: 2005:052). Lulea, İsveç: Lulea Tekniska Universitet.
8. Cırık, İ. (2005). *İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Güzel Yurdumuz Türkiye" ünitesi için sosyokültürel oluşturmacı ve geleneksel öğrenme ortamının öğrenenlerin akademik başarılarına, öğrenme kalıcılığına ve görüşlerine etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi
9. Coşkun M. (2013). *Matematik Kavramları Öğretiminde Öyküleştirme Yönteminin Tutuma Ve Başarıya Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi
10. Creswell J. (2007). *John Dewey and the Storyline Method.* Bell S., Harkness S, White G. (Ed.), Storyline: Past, Present & Future (s. 89103) içinde. Glasgow: Enterprising Careers: University of Strathclyde.
11. Cyvin J., Lund A. B. (2017, Ağustos). *Storyline – An Approach To Situated Content Knowledge In Science Education* [Öz]. ESERA 2017 Conference'da Sunulan Bildiri. Dublin, İrlanda. Erişim Adresi: https://keynote.conferenceservices.net/resources/444/5233/pdf/ESERA2017 _1194_paper.pdf
12. Çakar E. (2013). *Fen ve Teknoloji Dersinde Araştırmaya Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Erişilerine, Kavram Öğrenmelerine, Üstbiliş Farkındalıklarına ve Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi
13. Demir, S. (2012). *The Effect of Storyline Method on Students' Achievements in 5th Grade of Science and Technology Courses.* Procedia Social and Behavioral Sciences, 46, 5026–5029. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.380

14. Dös, B. (2015). Creating Online Storylines for Increasing the Knowledge Retention.Procedia Social and Behavioral Sciences, 195, 1051–1056.https://doi.org/10.1016/ j.sbspro. 2015.06.148
15. Wendy, E. (2010). Teachers who initiate curriculum innovations : motivations and benefits. Erişim Adresi: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsble&AN=edsble.557165 &lang=tr&site=edslive&authtype=ip,uid
16. Güney S. Y. (2003). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Bir Durum Çalışması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
17. Gürol A. ve Kerimgil S. (2012). *Primary School Education PreService Teachers' Views about the Application of Storyline Method in Social Studies Teaching.* Erişim Adresi: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsair&AN=edsair.doajarticles..7eee67e26b76eb43a196c3c193344816&lang=tr&site=edslive&authtype=ip,uid
18. Harkness, Sallie. How the Storyline Method came to be... (Çev. Serkan Y. Güney), August, 1993. <http//:www.storyline.org/history/index.html(28.03. 2007)
19. Hugosson J. (2005). *Storyline – ur en rollspelares synvinkel.* (Beteckning: Rel C ht 2004:4). Gavle, İsveç: Högskolan i Gavle.
20. Kargın E.K. (2017). *Problem Çözme Yönteminin Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimlerine Yönelik Tutum, Bilimsel Süreç Becerileri ve Akademik Başarılarına Etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi
21. Komonnak O., Kittitornkool J. ve Srichai N. (2006). The Process of Integrating Environmental Multidisciplinary Instruction by Organizing Activities in a Primary School: A Case Study of Julasamai School, Tambon Bor Yang, Amphoe Muang, Changwat Songkhla. *Songklanakarin Journal of Social Sciences and Humanities* 12(4) Oct. Dec. 2006: 619638
22. Kuş M., & Alcı B. (2014). *Students' Beliefs on Effectiveness of Storyline Method in History Teaching.* https://doi.org/10.13054/mije.14.48.4.3
23. Letschert, J., GrabbeLetschert, B., & Greven, J. (2006). *Beyond storyline. Features, principles and pedagogical profundity.* Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO).
24. Lund. B., Rasmussen A. (2004). *Children Cooperating In An Ict Context* [Öz]. AARE International Education Research Conference'da Sunulan Bildiri. Melbourne. Erişim Adresi: vbn.aau.dk/ws/files/126011/abstractfil.pdf
25. Lundgren O. (2008). *Storyline På Gymnasiet.* (Examensarbete 15 hp, Höstterminen 2008). Kalmar, İsveç: Kalmar Högskolan/University.
26. MEB, (2005), *"İlköğretim 15. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı".* Ankara: MEB Yayınları.
27. BELL S., S. Holm, İ. Jorgensen, H. Jorgen Kristensen, S. Larsen, M. Meiling, K. Meldgaard, A. B. Rasmussen, J. Raahauge, A. Marie Scaeffer. *Storyline Paedagogikken – Nye veje til Tvaerfaglighed og undervisningsdifferentiering,* (Çev. Serkan Y. Güney), Clemenstrykkeriet, Aarhus, 1994.

28. Mitchell, P. (2016). *The impact of the storyline method on the foreign language classroom : an action research case study with military linguist cadets.* Erişim Adresi: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsble&AN=edsble.691043&lang=tr&site=edslive&authtype=ip,uid
29. MitchellBarrett, R. (2010). *An analysis of the storyline method in primary school : its theoretical underpinnings and its impact on pupils' intrinsic motivation.* Erişim Adresi: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsble&AN=edsble.525372&lang=tr&site=edslive&authtype=ip,uid
30. Omand, C., (2014). *Storyline: Creative Learning Across the Curriculum.* İngiltere: The United Kingdom Literacy Association (UKLA). [Adobe Acrobat Reader sürümü]. Erişim adresi: https://ukla.org/extracts/Storyline_Creative_Learning_extract.pdf
31. Orehag J. (2017). *Space Adventure The Storyline Method and Young English Language Learners' Motivation.* Yayınlanmamış Lisans Bitirme tezi, Gavle, İsveç: University of Gavle
32. Özden G. (2012). *İlköğretim 5. Sınıf "Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım" Ünitesinde Kullanılan Öyküleştirme Yönteminin Öğrencilerin Başarı ve Kavramsal Öğrenmelerine Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi
33. Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
34. Özsarı, E. (2017). *Öyküleştirme Yöntemine Dayalı Eğitimin Beş Yaş Grubundaki Çocukların Ilköğretime Hazır Bulunuşluk Seviyelerine Etkisinin Incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
35. Penrod, K., Erion, R.L. (2011) *CreateaTeen Storyline, My SoTL in EducationalPsycho logy.SoTL Commons Conference.* 4. Erişim adresi: https://digital commons. georgiasouthern.edu/ sotlcommons/SoTL/ 2011/4
36. Peterszen, W.H. (2001). *Konstruktivistische Didaktik.* W.H. Peterssen (Ed.), Lehrbuch Allgemeine Didaktik. (6th ed.)(pp. 95135). München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
37. Plasskitt, R. (2007). *Designing Valid and Reliable Assessments within a Storyline Topic.* Bell S., Harkness S, White G. (Ed.), Storyline: Past, Present & Future (s. 187193) içinde. Glasgow: Enterprising Careers: University of Strathclyde.
38. Schwanke, U. ve Gronostay, L. (2007). *Constructivism and Storyline.* Bell S., Harkness S, White G. (Ed.), Storyline: Past, Present & Future (s. 5461) içinde. Glasgow: Enterprising Careers: University of Strathclyde.
39. Sertsöz A. (2017). *6 Yaş Çocuklarına Öyküleştirme Yöntemi İle Verilen Matematik Eğitiminin Çocukların Matematik Başarılarına Olan Etkisinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi
40. Smogorzewska, J. (2012). *Storyline and Associations Pyramid as Methods of Creativity Enhancement: Comparison of Effectiveness in 5YearOld Children.* Thinking Skills and Creativity, 7(1), 28–37. Erişim Adresi: http://search.ebscohost.com/ login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ955839&lang=tr&site=edslive&authtype=ip, uid

41. Solstad A.G. (2006, Ekim). *STORYLINEa Strategy for Active Learning and Adapted Educationa Partnership Project between Teacher Education and Practice Schools* [Öz], 31 st Annual ATEE Conference'da sunulan bildiri. Portorož, Slovenia. Erişim Adresi: www.pef.unilj.si/atee/9789616637060/097104.pdf
42. Şahbaz Ö. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Farklı Yöntemlerin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerileri, Problem Çözme Becerileri, Akademik Başarıları ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi
43. Şavşet S. (2016). *Sorgulama Tabanlı Eklektik Okul Öncesi Eğitim Etkinliklerinin Etkisinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, İstanbul: Okan Üniversitesi
44. Şekerci H. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Storyline Yaklaşımının Etkililiğinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi
45. Tepetaş G. Ş. (2011). *6 Yaş Çocuklarının Temel Kavram Bilgi Düzeylerini Desteklemeye Yönelik Öyküleştirme Yöntemine Dayalı Bir Eğitim Uygulaması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi
46. Toy İ. (2015). *Storyline Yönteminin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarının Gerçekleşmesine ve Kalıcı Öğrenmeye Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Erzincan: Erzincan Üniversitesi
47. Yakut, İ. (2014). *Günümüzün Eğitim Ortamlarında Resimli Öykü Taslağı (Storyboard) ve Öyküleştirme (Storyline) Tekniklerinin İşlevleri.* Akdeniz Üniversitesi. Erişim Adresi: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ir00559a&AN=tuda.article.291605&lang=tr&site=edslive&authtype=ip,uid
48. Yaşar Ş, ve Anagün Ş. S. (2008). *İlköğretim Beşinci Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* Anadolu University Journal Of Social Sciences Cilt/Vol.:8 Sayı/No: 2 : 223–236
49. Yiğit E. Ö. (2007). *Öyküleştirme Yönteminin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı Ülkemizin Kaynakları Ünitesindeki Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi
50. Yıldırım M. (2018). *Bağlam Temelli Öyküleştirme Yöntemi İle Yapılan Öğretimin Fen Bilimleri Dersinde Başarı, Yaratıcılık ve Tutumlara Etkisi.* Yayınlanmamış Doktora tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi
51. Yüksel, A., & Avcı, S. (2013). Teachers' And Students' Views On The Storyline Approach. https://doi.org/10.19126/suje.80542.

Pedaqoqun fəaliyyət motivasiyası və təlim metodlarının qarşılıqlı əlaqələri haqqında

Müəllif **Yelena Sidenko** — «Bələdiyyə təhsili: innovasiyalar və təcrübə» jurnalının baş redaktoru. Moskva, Rusiya. E-mail: 9653244543@mail.ru
https://orcid.org/0000-0001-6905-6537

Annotasiya Dövlətin təhsilə yönəldilmiş sosial sifarişi müstəqil şəkildə qərar qəbul edən və bu qərarların mümkün nəticələrini proqnozlaşdıra bilən, konstruktiv fikirli, biliklərini daima artıran, qeyri-sabit, sürətlə dəyişən reallığa uyğunlaşaraq işləyə bilən, mobil, təşəbbüskar insanların hazırlanmasını təmin edən pedaqoji fəaliyyəti müasirləşdirərək yeni mərhələyə gətirməkdən ibarətdir. Bu məqalənin məqsədi qeyd etdiyimiz fəaliyyətdə müəllimlərin peşə motivasiyası ilə onların tədris metodlarının seçilməsi arasındakı əlaqəni müəyyən etməkdir. Tədqiqat işinin metodoloji əsasları andraqoqikanın müddəaları, sistem təhlili və motivasiya konsepsiyalarıdır. Məqalədə tədqiqatın eksperiment mərhələsində T. Elersin diaqnostik test metodikası üzrə məktəb müəllimləri arasında sorğu aparılmışdır. Sorğu nəticəsində məktəb müəllimləri və əlavə pedaqoji təhsil sisteminin müəllimlərinin real təcrübəsində reproduktiv və tədqiqat (produktiv) tədris metodları arasındakı nisbət müəyyən edilmişdir. Müəllimlərin peşəkar motivasiya istiqamətlərinin diaqnostikası aparılmışdır. Sorğuda iştirak edən respondentlərin əksəriyyəti müəllif tərəfindən irəli sürülən hipotezi təsdiqləyərək məlumatın reproduktiv yayılmasına yönəldilir, bu da onların innovativ fəaliyyətinə hazır olmasını inkar edən uğursuzluqların qarşısını almaq üçün motivasiyadır. Tədqiqatın növbəti mərhələsi motivasiya prosesinin uğur qazanması və uğursuzluqların qarşısını almaq üçün şəraitin və mexanizmlərin müəyyənləşdirilməsinə və müəllim fəaliyyətinin reproduktiv iş metodlarından produktiv texnologiyalar, tədris vasitələri və üsullarına keçirilməsi yollarına həsr edilmişdir. Tədqiqat işinin materialları orta məktəb və pedaqoji kadrların əlavə təhsili müəssisələrinin rəhbərliyində də maraq doğura bilər. Müəllimlərin dövlət sifarişinin həyata keçirilməsinə formal yanaşma səviyyəsini azaltmaq üçün məktəb rəhbərliyi onların iş üsullarını seçməsinə daha diqqətli yanaşmalı və işlərində müvəffəqiyyət qazanmaq motivasiyalarını stimullaşdırmalıdır. Əlavə təhsil sistemində andraqoqika prinsiplərinə daha ciddi şəkildə nəzarət olunmalı və innovativ təhsilin yayılmasının məqsədlərinə cavab verən müəllimlərin yenidən hazırlanmasına dair üsullar seçilməlidir. Bunun üçün xüsusi metodiki vəsait hazırlanmalı və məsləhətləşmələr təşkil edilməlidir.

Açar sözlər Andraqoqika, reproduktiv və produktiv tədris metodları, motivasiya, təhsil müəssisələrinin innovativ fəaliyyəti, təhsil standartları.

DOI: 10.32906/AJES/686/2019.01.39
Məqaləyə istinad:
Sidenko Y. (2019) *Pedaqoqun fəaliyyət motivasiyası və təlim metodlarının qarşılıqlı əlaqələri haqqında.* «Azərbaycan məktəbi». № 1 (686), səh. 91–104.

Məqalə tarixçəsi: Göndərilib — 08.01.2019; Qəbul edilib — 13.03.2019

О взаимосвязи методов преподавания и мотивации деятельности педагога

Автор: **Елена Сиденко** — Главный редактор журнала «Муниципальное образование: инновации и эксперимент». Москва, Россия.
E-mail: 9653244543@mail.ru; https://orcid.org/0000-0001-6905-6537

Аннотация

Социально-государственный заказ к образованию подготовки конструктивно мыслящих, мобильных, предприимчивых людей, способных самостоятельно принимать решения и прогнозировать их возможные последствия, предполагает создание современной модели педагогической деятельности, направленной на формирование творческой личности с высокими и устойчивыми потребностями в постоянном пополнении своих знаний, позволяющих быстро адаптироваться и успешно работать в условиях неустойчивой, быстро изменяющейся реальности. Цель данной статьи – определить связь между профессиональной мотивацией педагогов и выбором ими методов обучения. Методологической основой работы являются положения андрагогики, системный анализ и концепция мотивации. На этапе констатирующего эксперимента, который описан в данной публикации, осуществлялись опросы педагогов по методикам диагностического тестирования Т. Элерса. В результате установлено соотношение между репродуктивными и исследовательскими методами обучения в реальной практике школьных учителей и преподавателей системы дополнительного педагогического образования. Проведена диагностика направленности профессиональной мотивации педагогов. Подтверждена выдвинутая автором гипотеза о том, что предпочтение, отданное подавляющим большинством респондентов, принявших участие в опросах, репродуктивной трансляции знаний обусловлено мотивацией избегания неудач, которая сводит на нет готовность педагогов к инновационной деятельности. Намечен следующий этап исследования, который будет посвящен выявлению условий и механизмов трансформации мотивации избегания неудач в мотивацию достижения успеха и поиск способов смещения акцента деятельности педагога с репродуктивных методов работы на продуктивные технологии, средства и способы обучения. Материалы исследования могут представлять интерес для администрации школ и институтов дополнительного профессионального педагогического образования. Очевидно, что для нивелирования формального подхода учителей к реализации государственного заказа руководству школ следует более внимательно относиться к выбору педагогами методов работы и стимулировать их мотивацию достижения успеха. В системе дополнительного образования необходимо более строгое соблюдение принципов андрагогики и выбора преподавателями методов подготовки и переподготовки учителей, соответствующих целям распространения инновационного образования. Для этого должно быть организовано специальное методическое сопровождение и консультирование.

Ключевые слова

Андрагогика, репродуктивные и продуктивные методы обучения, мотивация, инновационная деятельность образовательных организаций, ФГОС.

DOI: 10.32906/AJES/686/2019.01.39
Цитировать статью:
Сиденко Е. (2019) *О взаимосвязи методов преподавания и мотивации деятельности педагога.* «Азербайджанская школа». № 1 (686), стр. 91–104.

Статья поступила в редакцию: 13.03.2019

On the relationship between teaching methods and motivation activities of teacher

Authors **Elena Sidenko** — Editor-in-Chief of the Journal «Municipal education: innovations and experiment», Moscow, Russia. E-mail: 9653244543@mail.ru
https://orcid.org/0000-0001-6905-6537

Abstract In the current situation related to the reforms in the field of educational policy, one of the priorities in the implementation of the state order is to work with the motivation of teaching staff. The concept of motivation is widely used in the field of professional pedagogical education, but the question of the relationship between the motivation of the teacher and the choice of reproductive or research methods of work with adult learners is not sufficiently disclosed. The purpose of this article is to reveal the connection between the choice of reproductive and research teaching methods by teachers with the direction of their professional motivation. The methodological basis of the research is the domestic and foreign works of researchers considering: the theory of adult education; works in the field of postgraduate pedagogical education, advanced training of teachers; the concept of motivation. As research methods were used: theoretical method of analysis of scientific literature; method of questioning learners and teachers; diagnostic test by T. Elers. The author describes the results of the study of the correlation between the use of reproductive and research methods by teachers and concludes the focus of motivation and readiness for innovation. The scientific novelty consists in revealing the correlation between the use of reproductive and productive methods in andragogy and substantiating the targets of the transition from reproductive to productive methods depending on the direction of professional motivation. Practical significance consists in recommendations on the choice of reproductive and research teaching methods by teachers depending on the orientation of their motivation for professional activity.

Keywords Andragogy, reproductive and productive teaching methods, motivation, innovative activity of educational organizations, educational standards.

DOI: 10.32906/AJES/686/2019.01.39

To cite this article: Sidenko E. (2019) *On the relationship between teaching methods and motivation activities the teacher.* Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 686, Issue I, pp. 91–104.

Article history: Received — 08.01.2019; Accepted — 13.03.2019

Введение

Современные тенденции развития российской педагогической науки обусловлены социокультурными и экономическими изменениями, оказавшими серьезное влияние на все сферы деятельности работников образования. Одним из приоритетных направлений государственной политики, определяющей стратегические цели и задачи развития российского образования, является его комплексная модернизация на всех ступенях и уровнях.

Для выполнения социально-государственного заказа подготовки конструктивно мыслящих, мобильных, предприимчивых людей, способных самостоятельно принимать решения и прогнозировать их возможные последствия, требуется, чтобы педагогическая деятельность опиралась на продуктивные методы обучения, направленные на формирование творческой личности с высокими и устойчивыми потребностями в постоянном пополнении своих знаний, позволяющих быстро адаптироваться и успешно работать в условиях неустойчивой, быстро изменяющейся реальности.

Однако в настоящее время существует противоречие между необходимостью внедрения в учебный процесс образовательных организаций инноваций, основанных на продуктивных методах обучения, и отсутствием у учителей школ мотивации и профессиональных умений педагогически целесообразного выбора подобных методов.

Мы поставили перед собой задачу выяснить, как тесно связаны предпочтения педагогов в выборе методов преподавания с мотивацией их профессиональной деятельности.

Обзор литературы

С точки зрения познавательной и поисковой активности учащихся И. Я. Лернер [Лернер И. Я. 1970. с.364] и М. Н. Скаткин [Скаткин М. Н. 1982, с.380] классифицируют методы обучения на репродуктивные и исследовательские (продуктивные). В работах В. И. Загвязинского и Л. Е. Осипенко показано, что в учебном процессе по мере необходимости применяются и те, и другие: они попеременно занимают доминирующее или подчиненное положения, обеспечивая эффективное решение очередной учебной задачи в зависимости от ее дидактического типа и специфики содержания [Загвязинский В. И. 2006, с.176; Осипенко Л. Е. 2012, с.63-73].

Выбор адекватных методов обучения особенно важен в системе дополнительного профессионального педагогического образования: возрастные и психофизиологические особенности взрослых сильно отличаются от тех, какими обладают школьники и студенты. Принципы, на которые должен опираться преподаватель, работающий с взрослыми учениками, были сформулированы М. Ш. Ноулсом. В своем фундаментальном труде «Совре-

менная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики», опубликованном в 1970 г., ученый подчеркивал, что взрослому обучающемуся (а не обучаемому!) принадлежит ведущая роль в учебном процессе, поскольку это уже сформировавшаяся личность и профессионал [Knowles M. S. 1972, p.962]. Взрослый человек самостоятельно ставит перед собой конкретные цели обучения, стремится к самореализации в профессиональной деятельности и скорейшему применению полученных знаний и умений на практике[1] [Сиденко Е. А. 2010, с.55-60; Baptistaa A. V. 2011, p.752-756]. Процесс обучения в данном случае в значительной степени зависит от пространственных, временных, профессиональных, бытовых и социальных факторов, влияющих на жизнедеятельность обучающихся. Характеристиками контингента системы повышения квалификации и переподготовки кадров обусловлено введение в нее фигуры фасилитатора [Rothes A., Lemos Marina S., Gonçalves T. 2014, p.939-948; Ромашина С. Я., Майер А. А. 2010, с.63].

Фасилитация — ключевое понятие клиентоцентрированной недирективной психотерапии, разработанной в 40-е гг. XX века американским психологом К. Роджерсом. [Роджерс К. 1994, с.480]. В 1960–70-е гг. опирающийся на отдельные основные положения этой концепции человекоцентрированный подход (person-centered approach) стал использоваться в обучении.

К. Роджерс вывел три необходимых условия межличностного общения, способствующие развитию индивида и обеспечивающие конструктивные личностные изменения: безусловное позитивное принятие другого человека; активное эмпатическое слушание; конгруэнтное самовыражение в общении. Для успешной фасилитации в системе повышения квалификации требуется соблюдение тех же условий: принятия слушателя курсов как профессионала в своей предметной области; желания слышать и рефлексировать его точку зрения, базирующуюся на имеющемся профессиональном опыте; умения находить методы обучения, соответствующие (т. е. конгруэнтные) образовательной ситуации.

К. Роджерс выделял также два типа учения — бессмысленное и осмысленное. Первое — безличностное, принудительное, директивное, направленное на репродуктивное усвоение знаний учение — оценивается исключительно извне, а обучаемый выступает объектом образовательного процесса. Второй тип учения, напротив, предполагает его участие в учеб-

1 Васильев И. А., Магомет-Эминов М. Ш. Мотивация и контроль за действием. Москва: МГУ, 1991. 268 с.; Калинин К. А., Морозов А. С. Опыт использования методики Хекхаузена для исследования мотивации достижения // Социально-психологические проблемы руководства и управления коллективами. Москва, 1974. С. 44; Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. Москва: Наука, 1988. 192 с.; Магомед-Эминов М. Ш. Трехфакторная модель когнитивной структуры мотивации достижения // Вестник МГУ. Сер. 14: Психология. 1984. № 1. с. 57–59.

ном процессе в качестве субъекта деятельности. Такое обучение можно назвать личностно вовлеченным: оно направлено на усвоение смысла усваиваемого материала как элемента опыта индивида и оценивается самим обучающимся. Основная задача педагога — стимулировать и инициировать осмысленное обучение [там же]. Работающий в системе образования взрослых фасилитатор, выбирая тот или иной метод работы, тоже должен учитывать, которую степень вовлеченности слушателей он может обеспечить.

Развивая идеи К. Роджерса, современные исследователи Т. О. Гордеева, И. А. Татаренкова, В. Н. Кибец, В. А. Кручинин [Татаренкова И. А., Кибец В. Н. 2015; Кручинин В. А., Булатова Е. А. 2010, с.155] и др. единодушны в том, что выбор метода должен осуществляться с учетом мотивации обучающегося [Кондратьева М. В. 1990, с.192].

Понятие мотивации широко применяется в сфере профессионального педагогического образования, однако вопрос о взаимосвязи мотивации педагога с его предпочтениями методов обучения раскрыт пока недостаточно полно.

Материалы и методы исследования

Поскольку в психологии выделяют два основных типа мотивации — избегание неудач и достижение успеха, для проведения опросов мы использовали диагностические тесты Т. Элерса, разработанные для выявления уровней сформированности у личности соответствующих мотивов[1]. Измерение полученных результатов осуществлялось также по этим методикам. Согласно шкале, предложенной Т. Элерсом, баллы распределялись следующим образом:

- от 1 до 10 — низкий уровень мотивации;
- от 11 до 16 — средний уровень;
- от 17 до 20 — умеренно высокий уровень;
- свыше 20 баллов — высокий уровень.

Согласно положениям андрагогики, преподаватель системы дополнительного профессионального педагогического образования проходит все этапы становления профессионализма от уровня репродуктивной деятельности к осознанию и технологизации собственной уникальной методики. В одной из предыдущих работ нами были выделены несколько этапов становления педагога-фасилитатора (табл. 1) [Сиденко Е. А. 2015, с.25-34].

1 Режим доступа:
http://psycabi.net/testy/271-metodika-diagnostiki-lichnosti-na-motivatsiyu-k-uspekhu-t-elersa-oprosnik-t-elersa-dlya-izucheniya-motivatsii-dostizheniya-uspekha;
http://psycabi.net/testy/272-metodika-diagnostiki-lichnosti-na-motivatsiyu-k-izbeganiyu-neudach-t-elersa-oprosnik-t-elersa-dlya-izucheniya-motivatsii-izbeganiya-neudach

Таблица 1. **Подготовка педагогов-фасилитаторов к инновационной деятельности в образовательном пространстве внутришкольного уровня**

Ступень	Позиция	Статус	Функционал внутришкольного фасилитатора
1. «Целеполагание»	Активный слушатель курсов, обладающий инновационным потенциалом в работе в сфере андрагогики	Слушатель курсов (вне метапредметной кафедры)	Самоопределение и постановка цели относительно реализации ФГОС. Осваивает программу введения основ ФГОС, участвует в групповой работе
2. «Проектирование»	Наблюдатель внешнего круга по «технологии аквариума»; участник тренинга тренеров, консультант-методист внутри предметных кафедр	Внутришкольный фасилитатор (I уровень)	Извлекает и интериоризирует технологию ведения курсов повышения квалификации; внутри предметных кафедр помогает освоить компоненты проектирования, выступает на методических объединениях, ведет консультации по стратегии внедрения ФГОС в предметные области
3. «Внедрение»	Транслятор осваиваемой технологии	Внутришкольный фасилитатор (II уровень)	Проводит занятия на курсах повышения квалификации по технологии внешнего метапредметного фасилитатора; внутри предметных кафедр сопровождает разработки технологии внедрения ФГОС в предметные области через дорожную карту организации и технологические карты урока
4. «Целевыполнение и диагностика»	Транслятор-разработчик осваиваемой технологии	Внутришкольный фасилитатор (III уровень)	Проводит занятия на курсах повышения квалификации соблюдая технологию с включением элементов собственных разработок занятий; внутри предметных кафедр разрабатывает единые критерии оценки реализации ФГОС в предметных областях
5. «Внутришкольная диссеминация»	Разработчик-сценарист	Внутришкольный фасилитатор (IV уровень)	Проводит занятия по собственной программе внедрения ФГОС в предметные области, которая утверждается на метапредметной кафедре
6. «Традиционализация». Полуавтономный уровень, который не зависит от первоначальной разработки	Автор-разработчик собственной внутрифирменный технологии (методики)	Внутришкольный фасилитатор (V уровень) Основоположник нового для образовательной организации направления инновационной деятельности	Создает собственную технологию (методику), разрабатывает программу, которая утверждается на кафедре; осуществляет подбор педагогической команды для работы по новому направлению
7. «Социализация». Автономный уровень, не зависит от первоначальной разработки метапредметного фасилитатора	Организатор собственного курса повышения квалификации с возможностью трансляции инновационной методики в другие образовательные организации	Внутришкольный фасилитатор (VI уровень) Руководитель инновационной деятельности по внедрению ФГОС в выбранную предметную область	Поддерживает функционирование системы и обеспечивает диссеминацию опыта школы и трансляцию своей методики в массовую практику

О результатах этапа исследования

На констатирующем этапе исследования, который описан в данной статье, с целью диагностики мотивации педагогов нами был предпринят опрос учителей – слушателей курсов повышения квалификации. В качестве контрольной группы была выбрана группа слушателей из разных регионов России, а в качестве экспериментальной группы были приглашены учителя экспериментальных площадок кафедры теории и практики управленческой деятельности в образовании, где автор являлся научным руководителем (г.г. Краснознаменск, Екатеринбург, Смоленск, Домодедово, Нижний Тагил, Москва). Контрольная и экспериментальная группы были отобраны на курсах повышения квалификации, проводимых на базе АПК и ППРО. Конгруэнтность определялась по следующим параметрам: количество участников (в каждой группе было набрано по 80 человек), однородность состава (количество педагогов в зависимости от стажа работы (распределилось следующим образом: по 23 человека с небольшим стажем работы (до 5 лет), по 57 человек со стажем работы более 20 лет). Таким образом, достигалась репрезентативность выборки.

Целью опроса слушателей курсов повышения квалификации было выяснение двух позиций:

а) какие именно методы работы (продуктивные или репродуктивные) чаще всего используют на занятиях с ними преподаватели дополнительного образования. Респондентам было предложено также обозначить свою степень удовлетворенности данными методами;

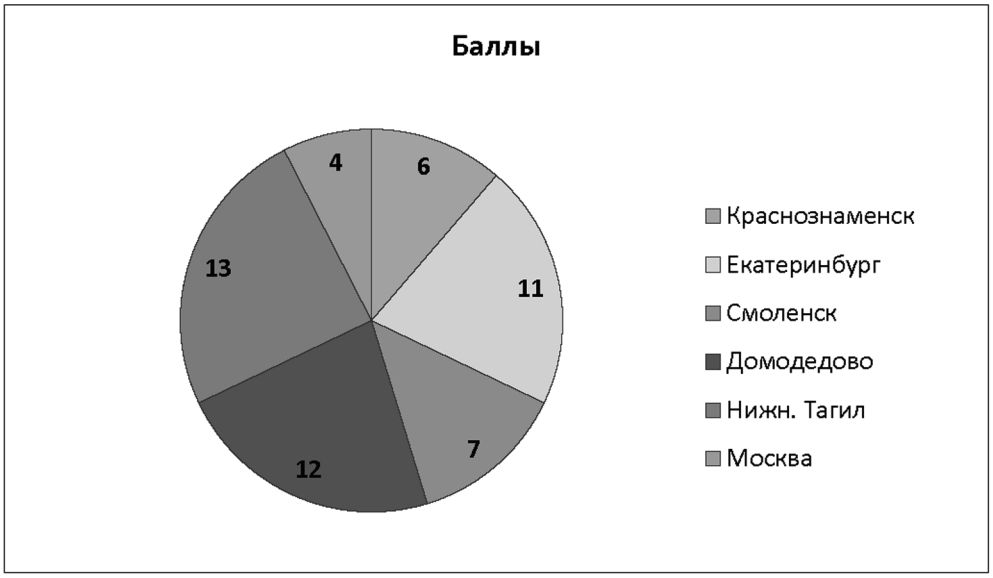
б) какие именно методы работы (продуктивные или репродуктивные) чаще всего используют сами учителя на занятиях с учащимися школы.

Проведенный опрос показал, что в системе повышения квалификации преобладающее большинство преподавателей (96%) при чтении лекций и на семинарах прибегают к репродуктивным методам; при этом была зафиксирована высокая степень удовлетворенности учителей - слушателей курсов повышения квалификации (контрольной и экспериментальной групп) подобным обучением.

Вторая группа вопросов касалась выяснения степени использования учителями школ в процессе обучения детей репродуктивных методов. Анализ анкет показал, что 83% учителей в контрольной группе и 85% в экспериментальной группе, по признанию опрошенных, используют репродуктивные методы преподавания и удовлетворены ими.

По нашему предположению, у преподавателей системы дополнительного профессионального педагогического образования и учителей школ доминирует применение репродуктивных методов; в мотивационной структуре их личности преобладает стремление избегать неудачи, следствием которого часто становится отказ от освоения новых видов деятельности, что может в итоге привести к прекращению профессиональной

Рис. 1. **Диагностика личности на уровень сформированности мотивации достижения успеха (констатирующего этапа эксперимента)**



деятельности вообще вследствие потери конкурентоспособности в профессиональном сообществе.

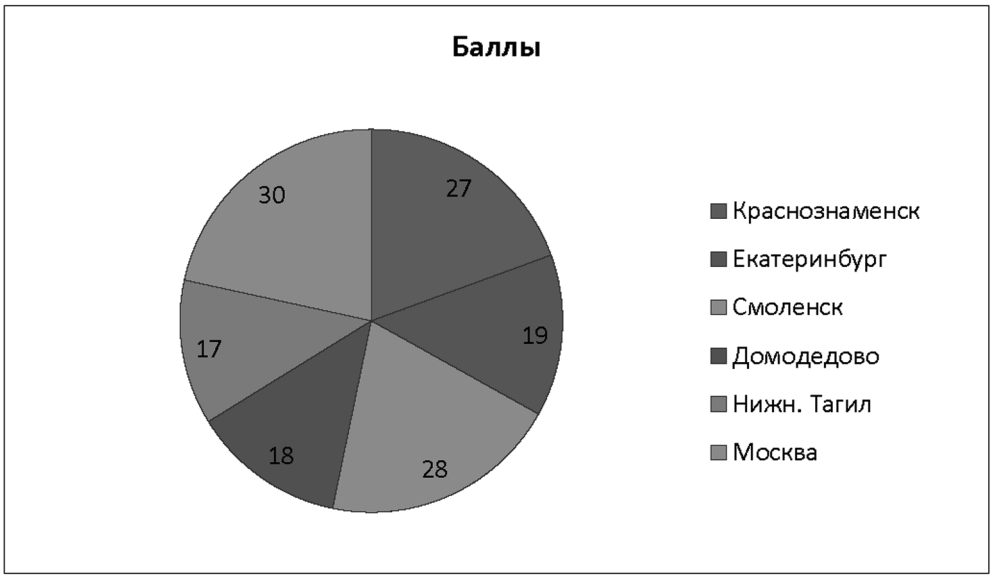
Для проверки гипотезы на экспериментальных площадках среди учителей школ были проведены тест Т. Элерса «Методика диагностики личности на уровень сформированности мотивации к успеху», а также тест Т.Элерса «Методика диагностики личности на уровень сформированности мотивации избегания неудач». Полученные результаты констатировали у большинства учителей низкий уровень мотивации достижения успеха в профессиональной деятельности и высокий уровень мотивации избегания неудач, что зафиксировано в рис. 1,2.

Согласно шкале, предложенной Т. Элерсом в тесте, баллы распределяются следующим образом:

- от 1 до 10 баллов соответствует низкому уровню мотивации достижения успеха;
- от 11 до 16 баллов соответствует среднему уровню мотивации достижения успеха;
- от 17 до 20 баллов соответствует умеренно высокому уровню мотивации достижения успеха;
- свыше 21 балла соответствует высокому уровню мотивации достижения успеха.

Как видно из рис.1 50% респондентов имеют низкий уровень мотивации достижения успеха (со значениями от 4 до 7 баллов); оставшиеся 50% имеют средний уровень мотивации достижения успеха (со значениями от

Рис. 2. **Диагностика личности на уровень сформированности мотивации избегания неудач (констатирующего этапа эксперимента)**



11 до 13 баллов). При этом средний балл мотивации достижения успеха по всем площадкам — низкий (8,8 баллов).

Как видно из рис.2 50% респондентов имеют умеренно высокий уровень мотивации избегания неудач (со значениями от 17 до 19 баллов); оставшиеся 50% имеют высокий уровень мотивации избегания неудач (со значениями от 27 до 30 баллов). При этом средний балл мотивации избегания неудач по всем экспериментальным площадкам — высокий (23,2 балла).

На основании сопоставительного анализа можно предположить, что мотивация избегания неудач коррелирует с выбором репродуктивных методов преподавания.

Обсуждение результатов

В психологических исследованиях, посвященных проблемам мотивации, показано, что явное доминирование одного из двух ее видов — достижения успеха или избегания неудач — выражается у человека через инициативность / ее отсутствие в значимой для коллектива деятельности; отсутствие / присутствие боязни к конкурентным видам деятельности; выбор для решения очень легких / очень трудных задач; соблюдение / несоблюдение временных рамок деятельности; активность / пассивность социализации результатов своей деятельности; стремление / отсутствие стремления к освоению нового; склонность к разумному риску / боязнь риска; решительность / нерешительность в неопределенных ситуациях; готовность

взять на себя ответственность / избегание ее; наличие/ отсутствие настойчивости в стремлении к цели; адекватный / неадекватно завышенный или экстремально заниженный уровень притязаний; склонность к инновациям (стремление к поиску более эффективных, новых способов решения задач) / стремление к консервативному, репродуктивному способу деятельности; предпочтение / избегание адекватной обратной связи о результатах своих действий; адекватная / неадекватная (завышенная или экстремально заниженная) субъективная оценка своих способностей; ожидание успеха / страх неудачи; утверждение своего позитивного опыта/ боязнь обесценивания себя в собственном мнении и в глазах окружающих (боязнь возможного провала) и др. [Сиденко Е. А. 2010, с.55-60; Кручинин В. А., Булатова Е. А. 2010, с.155; Хекхаузен Х. 2003, с.860].

Проецируя эти показатели на педагогическую деятельность учителя, можно сделать заключение, что учителю, у которого преобладает мотивация избегания неудач, свойственны:

- отсутствие инициативы в осуществлении продуктивной, значимой для педагогического коллектива деятельности, избегание новых, креативных методов и видов деятельности с детьми;
- боязнь соперничества, конкурентных видов педагогической деятельности; нежелание сотрудничать с другими учителями;
- выбор для решения как очень легких профессиональных задач, когда учителю гарантирован однозначный успех; так и очень трудных профессиональных задач, если неудача не воспринимается как личный неуспех учителя;
- соблюдение временных рамок профессиональной деятельности, не превосходящих регламентированные нормы времени, нежелание использовать свое свободное время для решения профессиональных задач;
- стремление избегать социализации (распространения) результатов своей педагогической деятельности среди коллег-учителей и представителей администрации образовательной организации;
- отсутствие стремления к освоению нового;
- боязнь риска, нерешительность в неопределенных, неоднозначных профессиональных ситуациях;
- избегание ответственности в профессионально значимых ситуациях;
- отсутствие настойчивости при стремлении к педагогической цели;
- неадекватно завышенный или экстремально заниженный уровень профессиональных притязаний;
- стремление избегать обратную связь о результатах своей работы как со стороны администрации и коллег, так и от родителей учащихся;
- стремление к консервативному, репродуктивному способу деятельности на уроке;
- неадекватно завышенная или экстремально заниженная субъективная оценка своих педагогических способностей;

- страх неудачи, обесценивания себя в собственном мнении и в глазах коллег-учителей и администрации; боязнь возможного провала и планирование его избегания.

Мотивации достижения успеха в профессиональной деятельности выражается у учителя через следующие качества и проявления:

- инициативность выполнения продуктивной, значимой для профессионального коллектива деятельности (постановка профессиональных задач, решение которых будет для педагогического сообщества символом или признаком успеха);
- отсутствие страха перед конкурентными видами педагогической деятельности; стремление к соперничеству; склонность к активному общению и сотрудничеству с другими учителями;
- выбор профессионально трудных, но решаемых педагогических задач;
- посвящение своего свободного времени деятельности, связанной с основной работой («работа = увлечение»);
- активность в социализации результатов своей педагогической деятельности посредством трансляции и диссеминации личного опыта;
- стремление к освоению нового или приумножению своего учительского опыта (через семинары, вебинары, доклады на конференциях, курсы повышения квалификации и пр.);
- склонность к разумному риску, решительность в ситуациях профессиональной неопределенности;
- готовность взять на себя ответственность за решение профессиональных педагогических задач в проблемных ситуациях;
- ярко выраженная настойчивость при стремлении к педагогической цели;
- адекватный уровень притязаний;
- предпочтение наличия обратной связи по поводу результатов своих профессиональных действий;
- стремление к поиску более эффективных, новых способов решения педагогических задач, т. е. склонность к инновациям;
- адекватная субъективная оценка своих способностей (представления, которое формируется на основе рефлексии собственных профессиональных успехов и неудач);
- ожидание успеха: утверждение своего позитивного учительского опыта в собственном мнении, в глазах коллег и администрации.

В исследовании мы опирались на выявленные показатели мотивации.

Заключение

На констатирующем этапе предпринятого нами исследования, посвященного диагностике мотивации педагогов и ее связи с выбором методов

обучения, было установлено соотношение репродуктивных и продуктивных методов в работе учителей и преподавателей системы дополнительного профессионального педагогического образования. Было получено, что предпочтение педагогами и учителями репродуктивных методов обучения положительно коррелирует с высокой степенью сформированности мотивации избегания неудач.

Материалы исследования имеют практическую значимость для администрации школ и институтов дополнительного профессионального педагогического образования. Очевидно, что для нивелирования формального подхода учителей к реализации государственного заказа руководству школ следует более внимательно относиться к выбору педагогами методов работы и стимулировать переключение мотивации членов школьного коллектива с избегания неудач на достижение успеха. В системе дополнительного образования необходимо более строгое и четкое соблюдение принципов андрагогики в учебном процессе и выбор преподавателями соответствующих целям распространения инновационного образования методов подготовки и переподготовки учителей, для чего должно быть организовано специальное методическое сопровождение и консультирование.

Основными направлениями нашего дальнейшего исследования будут выявление условий и механизмов трансформации мотивации избегания неудач в мотивацию достижения успеха и поиск способов смещения акцента деятельности педагога с репродуктивных методов работы на продуктивные технологии, средства и способы обучения.

Список использованных источников

1. Авдеева И.Н. (2013) Смысловые установки учителя-фасилитатора: базовое содержание и пути формирования // Мир психологии. № 3. с. 177–190.
2. Гордеева Т.О. (2002) Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. Москва: Смысл. с. 47–103.
3. Гузеев В.В., Сиденко А.С. (2000) Проблемы, особенности и процедуры освоения новых образовательных технологий в педагогических коллективах // Школьные технологии. № 1. с. 167–181.
4. Димухаметов Р.С. (2010) Настольная книга фасилитатора: учебно-методическое пособие организатора курсов повышения квалификации. Челябинск. 337 с.
5. Загвязинский В.И. (2006) Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Академия. 176 с.
6. Кручинин В.А., Булатова Е.А. (2010) Формирование мотивации достижения успеха в подростковом возрасте: монография. Н. Новгород: ННГАСУ. 155 с.

7. Кузнецов Д.В. (2015) Психолого-педагогическая фасилитация как необходимое условие успешного самоопределения старшеклассников // Образование и наука. № 9. С. 120–133. DOI: 10.17853/1994-5639-2015-9-120-133
8. Лушин П. В., Ржевская З. А., Данникова Е. Г., Колтко Н. А., Миненко О. А. (2003) Учимся фасилитировать: методическое пособие для учителей школ, студентов педагогических специальностей, преподавателей. Кировоград. 52 с.
9. Осипенко Л.Е. Соотношение продуктивных и репродуктивных методов обучения в современном образовании // Вестник МГПУ. 2012. № 4 (22). с. 63–73.
10. Ричи Ш., Мартин П. (2004) Управление мотивацией: учебное пособие. Москва: Юнити. 400 с.
11. Ромашина С.Я., Майер А.А. (2010) Педагогическая фасилитация: сущность и пути реализации в образовании: учебное пособие. Москва: Вита-Пресс. 63 с.
12. Сиденко Е.А. (2010) Универсальные учебные действия: от термина к сущности // Эксперимент и инновации в школе. № 3. с. 55–60.
13. Сиденко Е.А. (2014) К вопросу о новых целях и ценностях образования в условиях введения в образовательных организациях ФГОС второго поколения // Современные проблемы гуманитарных и естественных наук: материалы XX Международной научно-практической конференции, 2–3 октября 2014 г. Москва: Институт стратегических исследований. с. 281–284.
14. Сиденко Е.А. (2015) Особенности подготовки школьных команд к введению ФГОС в образовательных организациях // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. № 1. с. 25–34.
15. Сиденко Е.А. (2017) От теоретических аспектов мотивации обучаемых в зарубежной и отечественной психолого-педагогической науке к практике ее изменения // Инновационные проекты и программы в образовании. № 3. с. 69–84.
16. Ситник А.П. (2006) Повышение квалификации социальных педагогов: от опыта — к базовым знаниям и к практике на новом уровне // Социальная педагогика. № 2. с. 93.
17. Татаренкова И.А., Кибец В.Н. (2015) Преподаватель как фасилитатор инновационного образовательного процесса в вузе // Современные проблемы науки и образования. № 1–1. Режим доступа: https://science-education.ru/ru/article/view?id=18086 (дата обращения: 16.12.2017).
18. Хекхаузен Х. (2003) Мотивация и деятельность: 2-е изд. С.-Петербург; Москва: Питер; Смысл. 860 с. (Мастера психологии).
19. Baptistaa A.V. (2011) Non-traditional adult students: Reflecting about their characteristics and possible implications for Higher Education // Procedia — Social and Behavioral Sciences. Vol. 30. p. 752–756.
20. Rothes A., Lemos Marina S., Gonçalves T. (2014) Motives and beliefs of learners enrolled in adult education // Procedia — Social and Behavioral Sciences. Vol. 112. № 3. p. 939–948.

Tərbiyəedici mühitin nəzəri əsasları, yaradılması və inkişafı məsələlərinə həsr olunmuş elmi-pedaqoji tədqiqatlar

Müəlliflər

Yelena Zubova — Pedaqoji elmlər namizədi, dosent, Moskva Vilayəti Sosial İdarəetmə Akademiyası, tərbiyə sistemləri kafedrası. E-mail: elena-zubova@rambler.ru; https://orcid.org/0000-0002-2857-9881

Mixail Neçayev — Pedaqoji elmlər doktoru, dosent, Moskva Vilayəti Sosial İdarəetmə Akademiyası, tərbiyə sistemləri kafedrasının müdiri. E-mail: mpnechaev@mail.ru; https://orcid.org/0000-0002-5777-2429

Annotasiya

Şəxsiyyətin inkişafına ətraf mühitin təsiri və onun imkanları probleminin həlli müasir təhsil sistemində əsas yerlərdən birini tutur. Məqalədə funksional təyinata uyğun olaraq, nəzəri cəhətdən əsaslandırılmış tərbiyəedici mühitin yaradılması, inkişafı və strukturuna aid elmi-pedaqoji tədqiqatlar təhlil edilmişdir. Bundan başqa, şagirdlərin təhsilində ətraf mühitin rolu və əhəmiyyəti də müzakirə edilmiş, müasir məktəb şəraitində məhz bu məsələnin araşdırılmasının zəruriliyi vurğulanmışdır. Məqalənin məqsədi göstərilən istiqamətdə elmi-pedaqoji tədqiqatların təhlili əsasında məktəbin təhsil mühitinin tərbiyəedici potensialının inkişaf etdirilməsi problemini həll etməkdir. Məqalədə təhsil mühitinin pedaqoji potensialının tədqiqi zamanı əldə olunan nəticələr və onların tərbiyə mühiti ilə ümumtəhsil müəssisələrinin tərbiyəedici prosesinin keyfiyyət dəyişikliklərinə təsiri göstərilmişdir. Əldə edilən məlumatların dəqiqləşdirilməsindən sonra «tərbiyəedici mühit» anlayışının izahı onu göstərdi ki, mühit nəzərdə tutulan tərbiyəedici və ya təhsil məqsədlərini reallaşdırmaq üçün özünəməxsus vasitələrə xidmət edir, ətraf mühitin inkişafını lazımi istiqamətdə dəyişdirir, müxtəlif komponentlərin xüsusiyyətlərini aktuallaşdırır və ya neytrallaşdırır. Tədqiqatın təhlilinin praktiki əhəmiyyəti pedaqoji təcrübədə onun nəticələrindən istifadə etmək imkanı ilə müəyyənləşdirilir.

Açar sözlər

Tərbiyəedici mühit, ətraf mühit, şəxsiyyətin inkişafına ətraf mühitin təsiri, sosial müxtəliflik.

DOI: 10.32906/AJES/686/2019.01.40

Məqaləyə istinad: Zubova Y., Neçayev M. (2019) *Tərbiyəedici mühitin nəzəri əsasları, yaradılması və inkişafı məsələlərinə həsr olunmuş elmi-pedaqoji tədqiqatlar.* «Azərbaycan məktəbi». № 1 (686), səh. 105–114.

Məqalə tarixçəsi: Göndərilib — 15.02.2019; Qəbul edilib — 26.04.2019

Научно-педагогические исследования, посвященные вопросам теоретического обоснования, создания и разработки воспитывающей среды

Авторы: **Елена Зубова** — Канд. пед. наук, доцент, кафедра воспитательных систем Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Академия социального управления». Россия, г. Москва. E-mail: elena-zubova@rambler.ru
https://orcid.org/0000-0002-2857-9881

Михаил Нечаев — Доктор пед. наук, доцент, зав. кафедрой воспитательных систем Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Академия социального управления». Россия, г. Москва. E-mail: mpnechaev@mail.ru
https://orcid.org/0000-0002-5777-2429

Аннотация

Решение проблемы реализации средового подхода и его возможностей в развитии личности занимает одно из центральных мест в системе современного образования. В данной статье проанализированы научно-педагогические исследования, посвященные вопросам теоретического обоснования, создания и разработки воспитывающей среды, её структуры и функционального назначения. В статье рассматривается роль и значение среды в воспитании обучающихся. Подчеркивается необходимость изучения данного вопроса в воспитании обучающихся в условиях современной школы. Целью данной статьи является решение проблемы развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы на основе анализа научно-педагогических исследований в данном направлении. В результате анализа исследований педагогического потенциала образовательной среды выделено влияние воспитывающей среды на качественные изменения воспитательного процесса общеобразовательной организации.

Научная новизна. На основе уточненных определений понятий «воспитывающая среда» выявлено, что среда может служить своеобразным средством для реализации намеченных воспитательных или образовательных целей, изменив в необходимом направлении развитие среды, актуализируя или «приглушая» характеристики ее различных компонентов, возможно не только влиять и воспитывать обучающегося, но и оказывать опосредованное управление. Практическая значимость представленного анализа исследований определяется возможностью использования содержащихся в нем результатов в массовой педагогической практике.

Ключевые слова

Среда, средовый подход, воспитывающая среда, развитие личности в среде и воспитании, социальное многообразие.

DOI: 10.32906/AJES/686/2019.01.40

Цитировать статью: Зубова Е., Нечаев М. (2019) *Научно-педагогические исследования, посвященные вопросам теоретического обоснования, создания и разработки воспитывающей среды.* «Азербайджанская школа». № 1 (686), стр. 105–114.

Статья поступила в редакцию: 26.04.2019

Scientific-pedagogical research, devoted to the questions of theoretical justification, creation and development of the educating environment

Authors

Elena Zubova — Associate Professor, department of educational systems, candidate of pedagogics, State budgetary educational institution of higher education of the Moscow region «Academy of social management». Russia, Moscow. E-mail: elena-zubova@rambler.ru
https://orcid.org/0000-0002-2857-9881

Mikhail Nechaev — Head department of educational systems, doctor of pedagogics, Associate Professor, State budgetary educational institution of higher education of the Moscow region «Academy of social management». Russia, Moscow. E-mail: mpnechaev@mail.ru
https://orcid.org/0000-0002-5777-2429

Abstract

Solving the problem of the implementation of the environmental approach and its capabilities in the development of personality is one of the central places in the system of modern education. This article analyzes the scientific and pedagogical research on the issues of theoretical substantiation, creation and development of educational environment, its structure and functional purpose. The article discusses the role and importance of the environment in the education of students. It emphasizes the need to study this issue in the education of students in a modern school. The purpose of this article is to solve the problem of developing the upbringing potential of the educational environment of a school based on an analysis of scientific and pedagogical research in this direction. As a result of the analysis of studies of the pedagogical potential of the educational environment, the influence of the educational environment on the qualitative changes in the educational process of the educational organization has been highlighted. On the basis of refined definitions of the concepts of «educating environment», it has been revealed that the environment can serve as a kind of means for implementing the intended educational or educational goals, changing the development of the environment in the necessary direction, actualizing or «muffling» the characteristics of its various components, it is possible not only to influence and educate the student, but also to provide indirect control. The practical significance of the presented analysis of research is determined by the possibility of using the results contained in it in the mass pedagogical practice.

Keywords

Wednesday, environmental approach, upbringing environment, personal development in the environment and education, social diversity.

DOI: 10.32906/AJES/686/2019.01.40
To cite this article: Zubova E., Nechaev M. (2019) *Scientific-pedagogical research, devoted to the questions of theoretical justification, creation and development of the educating environment.* Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 686, Issue I, pp. 105–114.

Article history: Received — 15.02.2019; Accepted — 26.04.2019

Значение среды в процессах развития и воспитания личности в условиях социального многообразия Российской Федерации, структура которого состоит из многочисленных социальных институтов, общностей и групп, приобретает особую актуальность.

Существующее национальное многообразие, разнородность социальных групп, проживающих в Российской Федерации, является важным фактором развития личности. И эта яркая многоплановость является не только явным преимуществом нашей страны, но и приводит к ряду негативных последствий, связанных с проявлениями интолерантности. Кроме того, новейшие технологии, средства связи и коммуникаций позволяют сегодня не только публично выражать свою индивидуальность, но и объединяться в общественные движения, идеология которых, зачастую, противоречит общепринятым нормам морали и права.

Особо остро обнажаются и проблемы, связанные с духовно-нравственной сферой бытия:

- доминирование потребительских взглядов над активной гражданской позицией каждого члена общества;
- разрушение образа Человека в культуре и искусстве;
- трансформация норм, ценностей высокой культуры усреднёнными образцами массовой культуры;
- формирование у молодежи корыстно-индивидуальных ценностей;
- утеря четкой сформулированной национальной идеи и объединяющей идеологии, консолидирующей общество;
- отсутствие согласованности в молодежной политике [Зубова Е.И. 2015, с. 172].

Таким образом, общество на современном этапе стало разнородным, многосоставным и характеристики каждой составляющей, будь то общность, социальная группа, община, семья, представляются нам всем своим многообразием.

Несомненно, от социально-экономических убеждений, культурно-ценностного выбора российской молодежи зависит развитие российского общества. Миссия современной школы как социального института должна чётко соотноситься с необходимыми социальными эффектами всей системы образования — это обеспечение социальной и духовной консолидации российского общества, конкурентоспособности и безопасности как каждой личности, так и государства в целом. Результатом воспитания должна стать воспитанность личности, которая предполагает не просто знания норм поведения и их соблюдение, а соблюдение на уровне собственного убеждения.

Также нет сомнений в очевидности того, что от воспитывающей среды, в которой организуется жизнедеятельность общешкольного коллектива, зависит успех воспитания и социализации обучающихся. Решение проблемы реализации средового подхода и его возможностей в развитии личности начинает занимать одно из центральных мест в системе современ-

ного образования. Поэтому изучение педагогического потенциала среды, его актуализация, выявление, реализация и развитие являются весьма перспективными.

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова понятие среды трактуется как «окружающие социальные условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью и взаимодействующих в этих условиях» [Ожегов С.И. 1992, с.102]. Таким образом, можно сказать, что род данного понятия определяют ключевые слова — «окружение», «условия», «совокупность людей», видовыми признаками является «протекание жизни», «взаимодействие в этих условиях».

О значении среды в целях формирования личности ребёнка К.Д. Ушинский писал: «Пока не будет у нас такой среды, в которой бы свободно и широко, на основании науки формировались педагогические убеждения... общественное образование наше будет лишено основания» [Ушинский К.Д. 1974, с. 38].

А.Ф. Лазурский, П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой также являлись сторонниками средовой педагогики. Они придерживались мнения о том, что среда оказывает существенное влияние на развитие ребёнка.

Интерес педагогов (В.В. Воронов, В.Д. Иванов, Н.Н. Иорданский, М.В. Крупенина, А.П. Пинкевич, Е.В. Тихеева, И.Ф. Харламов, С.Т. Шатцкий, и др.), психологов (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.С. Моложавый и др.), физиологов и рефлексологов (А.А. Аркин, М.С. Бернштейн, В.М. Торбек и др.) к воспитывающей среде возрос в начале XX века.

«Воспитывающая среда, в которую попадает ребенок, выступает детерминирующим фактором реализации его потребностей и запросов, является важнейшим условием раскрытия его сущности как человека. Она позволяет найти педагогу пути гармонизации отношений, смягчения кризисных факторов, приобщения обучающихся еще в школе к ценностям культуры, на основе которых человек формируется как гуманная нравственная личность и реализует себя в мире, в создании новых ценностей, культуры» [Ромайкин В.Ю. 2004, с. 68].

Таким образом, отличительной особенностью воспитывающей среды является наличие цели воздействия на воспитательный процесс, развитием которой педагог руководит целенаправленно, в отличие от стихийного воздействия социальной среды.

Принятие данной точки зрения породило в педагогике и психологии возможность решения педагогических задач на основе применения, так называемого, средового подхода. Так, еще Я.А. Коменский в своих трудах отмечал, что «точный порядок школы надо заимствовать от природы», необходимо исходить из наблюдений «над теми процессами, которые повсюду проявляет природа в своих действиях» [Монтессори М. 2006, с. 416].

В свою очередь, Дж. Локк утверждал, что «главным воспитательным средством всегда будут являться не рассуждения, а пример, среда,

окружение ребёнка» [Локк Дж. 2004, с. 147].

Развивая идеи Я.А. Коменского, А. Дистервег писал о необходимости обязательного учёта места и времени, в которых родился человек и в которых ему предстоит жить [Diesterweg A. 1956, с. 203].

Известным зарубежным педагогом, разделяющим средовой подход в воспитании, является М. Монтессори. Она считала, что предметная и воспитывающая среда, окружающая ребёнка, имеет огромное значение в личностном развитии. Применение средового подхода для создания системы дошкольного и младшего школьного возраста позволили М. Монтессори разработать трехкомпонентную воспитательную систему: ребёнок, окружающая среда и учитель. По мнению автора: «Среда, созданная как совокупность условий, должна позволять ребёнку осознанно реализовать свои возможности и потребности, осуществляя творческий поиск» [Монтессори, М. 2006, с. 89].

Интерес педагогов (В.В. Воронов, В.Д. Иванов, Н.Н. Иорданский, М.В. Крупенина, А.П. Пинкевич, И.Ф. Харламов, С.Т. Шацкий, и др.), психологов (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.С. Моложавый и др.), физиологов и рефлексологов (А.А. Аркин, М.С. Бернштейн, В.М. Торбек и др.) к воспитывающей среде возрос в начале XX века.

Объединяющим фактором исследований данной предметной области является концентрация внимания на влияние внешних факторов, на развитие личности в среде и воспитании, что привело к возникновению понятий «воспитательная среда» и «воспитывающая среда».

По мнению В.А. Сластенина и Г.И. Чижаковой, «структурными единицами воспитывающей среды являются: пространственно-предметное окружение; субъектное окружение (социальные общности, субкультура, пол и возрастные группы и т. д.); психологические факторы (особенности взаимодействия субъектов, характер и направленность деятельности, стиль преподавания, стиль общения и т.д.)» [Сластенин, В.А. 2002, с. 143].

Н.Е. Щуркова определяет воспитывающую среду как «совокупность окружающих ребёнка обстоятельств, социально ценностных, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру» [Щуркова, Н.Е. 2007, с. 17]. Структурируя воспитательную среду, автор выделяет её предметно-пространственное, поведенческое, событийное и информационное культурное окружение [Щуркова, Н.Е. 2007, с. 152].

Ю.С. Мануйлов трактует данный термин с функциональной точки зрения и приходит к выводу о том, что воспитывающая среда есть «то, среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие и «осредняет» личность» [Мануйлов, Ю.С. 2002, с. 156].

Важен вывод, сформулированный автором, а именно: «схема педагогического процесса: «ребёнок←среда←педагог» даёт нам модель педагогического управления процессом формирования и развития личности и

делает убедительным идею управления посредством среды» [Мануйлов Ю.С. 2002, с. 46].

Рассматривая педагогические идеи Ю. Мануйлова по изучению понятия среды в воспитании, можно согласиться с ученым, что среда имеет большой спектр разнообразных возможностей, способствующих развитию личности школьника. Он считает, что такими возможностями являются те, которые позволяют наблюдать за чем-то, бороться, проявлять себя в разных делах, позволяющих личности что-нибудь иметь или уметь.

Содержащаяся в данном утверждении схема, как обобщение исследований, осуществленное Ю.С. Мануйловым, еще раз подтверждает тот факт, что воспитывающая среда является, с одной стороны, управляемым элементов со стороны педагога и, с другой стороны, управляющим (воздействующим) объектом на воспитанника.

Несмотря на высокий вклад ученого в проблематику воспитывающей среды, важно отметить, что воспитывающая среда (не разработанная, не созданная искусственно в соответствии с образовательными или воспитательными целями), является также управляющим элементом и для педагога. Причина данного дополнения заключается в том, что педагог, будучи субъектом, также пребывает среди того, что формирует его личность (согласно определению Ю.С. Мануйлова), поэтому его семья, педагогический коллектив школы, где он работает, тот социум, что его окружает, влияет на становление его личностных качеств, руководствуясь которыми он задает, формулирует и реализует цели воспитательного процесса.

Л.И.Новикова, А.Т.Куракин считают, что необходима «целенаправленная педагогическая активность, направленная на актуализацию социально-значимых ценностей и потребностей и дезактуализацию в сознании молодёжи ценностей и потребностей асоциального характера» [Воспитательное пространство как объект педагогического исследования (2000) / под ред. Н.Л. Селивановой. с.117]. Интерес представляют и полученные в ходе исследования данных авторов выводы о том, что в среде всегда есть вероятность стихийного влияния на ребёнка. Такие влияния невозможно предусмотреть и предотвратить, но о них необходимо знать для того, чтобы искусственно созданная среда позволяла бы вносить коррективы в воспитательный процесс, сглаживая и устраняя влияние среды, либо применяя их для достижения образовательных и воспитательных целей.

П.И.Пидкасистый, подчёркивая необходимость учёта влияния среды для разработки и реализации воспитательного процесса, пишет: «Педагог, профессионально использующий объективное влияние данных социальных агентов (предметно-пространственное окружение, социально-поведенческое окружение, событийное окружение и информационное окружение), придаёт этому влиянию целевую направленность, переводя социальную ситуацию развития в педагогическую — тем самым и создавая воспитывающую среду» [Пидкасистый П.И. 2011, с. 234].

М.П. Нечаев подчёркивает, что воспитывающая среда является не только

социальным компонентом образовательной среды, но и средой личностного становления личности школьника, развития его успешности [Нечаев М.П. 2017, с. 148].

Обобщая исследования учёных, исследующих педагогический потенциал образовательной среды, отметим тот факт, что влияние среды может служить своеобразным средством для реализации намеченных воспитательных или образовательных целей. Воспитывающая среда школы предоставляет возможность проявлять творчество всем участникам образовательных отношений, совершенствуя не только себя, среду, в которой они взаимодействуют. Поэтому созидательный воспитывающий потенциал образовательной среды школы интересен последнее десятилетие как педагогам-практикам, так и исследователям.

Воспитательные цели среды достаточно масштабны и предполагают усвоение системы знаний, включенных в контент воспитывающей среды общеобразовательной организации, развитие когнитивных свойств личности, мировоззрений и ценностных ориентаций. Изменив в необходимом направлении развитие среды, актуализируя или «приглушая» характеристики ее различных компонентов, возможно не только влиять и воспитывать обучающегося, но и оказывать опосредованное управление. Это означает, что среда обладает ресурсами, раскрытие и применение которых привело бы к качественному изменению воспитывающей среды в школе, разрабатываемой педагогом или воспитателем. Ведь личность существует в среде и в ней реализует свой личностный потенциал. Это — суть взаимодействия и взаимозависимости среды и личности.

Создание воспитывающей среды школы — это часть образовательного процесса. Программы воспитательной работы по созданию воспитывающей среды в общеобразовательных организациях должны содержать различные формы организации проведения уроков и внеурочных мероприятий по сохранению исторической преемственности поколений; развитию национальной культуры, воспитанию бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России; формированию духовно-нравственных качеств личности обучающихся; воспитанию патриотов; граждан правового демократического государства, уважающих права и свободы личности. В современных условиях российского общества проблема воспитания межличностной толерантности у обучающихся также может быть эффективно решена средствами воспитывающей среды общеобразовательной организации.

В заключение хотелось бы отметить, что в педагогической науке накоплен богатейший опыт в вопросах воспитывающей среды. Многочисленные работы педагогов раскрывают содержание данного понятия, условия формирования воспитывающих сред, особенности и результаты их влияния на развитие личности, на возможности социальной адаптации в социальной среде. Анализируя работы исследователей в данной области, можно видеть, что стратегия реализации средового подхода определялась

исследователями в зависимости от образовательных и воспитательных целей личности и возможностей среды в педагогическом процессе. Однако объединяющим фактором исследований данной предметной области является концентрация внимания на влияние внешних факторов, на развитие личности в среде и воспитании.

Рассматривая российское общество в целом как социокультурную среду, влияющую на воспитание ребёнка, очевидно, что среда, как многообразие различных социальных групп, характеризующихся культурными ценностями, нормами поведения и морали, традициями и обычаями, может являться средством для реализации воспитательных целей.

Воспитывающая среда школы создается педагогами-профессионалами, которые являются показателем культурной личности с высокими моральными ценностями. Влияние воспитывающей среды на содержание и форму воспитательной работы в школе огромно. Только в целенаправленно организованной среде обучающийся может самореализоваться. В связи с этим, учитывая социальную составляющую воспитывающей среды, педагогам можно использовать многообразие её составляющих как ресурс для создания воспитывающей среды общеобразовательной организации в целях воспитания гармоничной личности обучающегося.

Литература:

1. Зубова Е.И. (2015) Развитие воспитывающей среды общеобразовательной организации в условиях социального многообразия: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.И. Зубова. — М.: 172 с.
2. Воспитательное пространство как объект педагогического исследования (2000) / под ред. Н.Л. Селивановой. Калуга: Ин-т усовершенствования учителей. 248 с.
3. Дистервег, А. (1956) Избр. пед. сочинения / А. Дистервег. М.: Учпедгиз. 203 с.
4. Коменский, Я.А. (1989) Педагогическое наследие / Я.А. Коменский [и др.]: // М.: Педагогика. 416 с.
5. Локк, Дж. (2004) Сочинения / Дж. Локк. М.: Мысль,. Т.3. 137–405 с.
6. Мануйлов, Ю.С. (2002) Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов, 2-е изд. Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академ. службы. 156 с.
7. Монтессори, М. (2006) Мой метод / М. Монтессори. — М.: АСТ. 352 с.
8. Нечаев, М.П. (2017) Управление воспитательным процессом в общеобразовательной организации: учебное пособие / М.П. Нечаев. М.: АСОУ. 148 с.
9. Ожегов, С.И. (1992) Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. М.: Азъ. 506 с.
10. Пидкасистый, П.И. (2011) Психология и педагогика / П.И. Пидкасистый. 2-е изд. М.: ЮРАЙТ. 714 с.
11. Ромайкин, В.Ю. (2004) Формирование воспитывающей среды кадетского корпуса: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.Ю. Ромайкин. – Ярославль. 288 с.

12. Сластенин, В.А. (2002) Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов / Под ред. В.А. Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия». 576 с.
13. Ушинский, К.Д. (1974) Человек как предмет воспитания. Педагогическая антропология / К.Д. Ушинский; под ред. А.И. Пискунова, Г.С. Костюна, Д.О. Лордкипанидзе, М.Ф. Шабаевой. М.: Педагогика. Т.1. 547 с.
14. Щуркова, Н.Е. (2007) Система воспитания в школе и практическая работа педагога. / Н.Е. Щуркова — М.: АРКТИ. 152 с.

Çin Xalq Respublikasında 2010-2014-cü illərdə xüsusi təhsilin inkişafının araşdırılması

Müəlliflər

Dr. Ahmed Alduais
Pekin Normal Universiteti (BNU), pedaqogika fakültəsi, Beynəlxalq və Müqayisəli Təhsil İnstitutu. ÇXR. E-mail: ibnalduais@gmail.com

Prof. Guoyuan Sang
Pekin Normal Universiteti (BNU), pedaqogika fakültəsi, Müəllim Təhsili İnstitutu. ÇXR. E-mail: guoyuan.sang@bnu.edu.cn

Prof. Meng Deng
Pekin Normal Universiteti (BNU), Pedaqogika fakültəsi, Xüsusi Təhsil İnstitutu. ÇXR. E-mail: mdeng@bnu.edu.cn

Annotasiya

Təqdim olunan məqalə Çin Xalq Respublikasında 2010-2020-ci illər üçün planlaşdırılan təhsil islahatları proqramı və Təhsil Nazirliyinin rəsmi internet səhifəsində hesablama bürosunun məlumatlarının təhlilləri əsasında 2010-2014 cü illər ərzində xüsusi təhsilin — sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsilinin inkişaf istiqmatlərini araşdırır. Əldə edilən nəticələr demək olar ki, 5 il ərzində rüblər üzrə xüsusi təhsilə ehtiyacı olan məktəblərin ümumi sayına, siniflərə, məzunların və yeni tədris fəaliyyətinə başlayanların sayına əsaslanır və bizim nəticələr göstərir ki, beş il ərzində əhəmiyyətli hesab ediləcək dərəcədə artım olmuşdur. Əgər səviyyə göstəricisi p=0.000 hesab olunarsa, əldə olunan faiz dərəcəsində p göstəricisi 0.5 dərə artım göstərmişdir. Lakin bununla yanaşı təqdim olunan göstəricilərdə hələ də fərqliliklər mövcuddur, belə ki, xüsusi təhsilə ehtiyacı olan oğlan və qız uşaqlarının və əhalinin məskunlaşmasından asılı olaraq G–1 ibtidai sinif şagirdləri ilə G–3 yuxarı sinif şagirdləri arasında böyük fərqliliklər ortaya çıxır.

Açar sözlər

Xüsusi təhsil, təhsildə inkişaf, təhsil islahatı, xüsusi təhsilə tələbat.

DOI: 10.32906/AJES/686/2019.01.41

Məqaləyə istinad: Alduais A., Sang G., Deng M. (2019) *Çin Xalq Respublikasında 2010-2014-cü illərdə xüsusi təhsilin inkişafının araşdırılması.* «Azərbaycan məktəbi». № 1 (686), səh. 115–140.

Məqalə tarixçəsi: Göndərilib — 08.11.2018; Qəbul edilib — 21.02.2019

Examining the development of special education in the People's Republic of China between 2010 and 2014

Authors

Dr. Ahmed Alduais
Institute of International & Comparative Education, Faculty of Education, Beijing Normal University (BNU), Beijing, PRC.
E-mail: ibnalduais@gmail.com

Prof. Guoyuan Sang
Institute of Teacher Education, Faculty of Education, Beijing Normal University (BNU), Beijing, PRC. E-mail: guoyuan.sang@bnu.edu.cn

Prof. Meng Deng
Institute of Special Education, Faculty of Education, Beijing Normal University (BNU), Beijing, PRC. E-mail: mdeng@bnu.edu.cn

Abstract

This paper aimed at examining the development of special education in the People's Republic of China between 2010 and 2014, with reference to the 2010–2020 plan for education reform and development using secondary analysis of census bureau data from 2010–2014 retrieved from the website of the Ministry of Education. Having examined the data at a 5-year intervals in terms of total number of schools, classes, graduates and entrants of learners with special educational needs; our results indicated that there was a significant development during the five compared years at the $p<.05$ level for the five years ($p = 0.000$). However, there are still several drawbacks represented by the imbalance between enrolled female and male learners with special educational needs, distributions of schools among rural and urban areas and the huge difference between number of G-1 primary school students and G-3 senior secondary school students.

Keywords

Special education; educational development; education reform; special educational needs

DOI: 10.32906/AJES/686/2019.01.41
To cite this article:
Alduais A., Sang G., Deng M. (2019) *Examining the development of special education in the People's Republic of China between 2010 and 2014.* Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 686, Issue I, pp. 115–140.

Article history: Received — 08.11.2018; Accepted — 21.02.2019

Introduction

The People's Republic of China (PRC) has been moving towards an educational reform, as stated in the goals of the Medium and Long-Term Education Reform and Development Plan Outline for 2010–2020, in which 'the Government of China has established a strategic vision of creating a lifelong learning society and promoting equity and quality at all levels of education' (UNESCO, 2013, p. 9). It is the dream of the nation to move towards 'becoming a moderately prosperous society by 2020' (ibid, p. 1).

According to Deng (2003) and Deng & Guo (2007), since the 1980s there have been attempts to improve special education services in China through inclusion, mainly Learning in Regular Classes (LRC). This promising strategy needs periodic improvement and assessment. Furthermore, Deng, Poon-McBrayer, & Fransworth (2001) believe that the special education in China has undergone positive development into a workable initiative. Multiple factors have considerably affected the development of special education in China since the 1980s: economic conditions, Confucian tradition, Western cultural influences and Socialist ideology prevailing.

The LRC model was introduced by Deng and Pei (2009) as 'the main strategy to universalize compulsory education for children with special educational needs in China after the 1980s' (p. 317). This positive view of special education in the PRC is further examined in relation to the required reforms of the LRC model, (Deng & McBrayer, 2012). The noticeable achievement of the LRC and the required implementation steps can be summarised in terms of strengths and weaknesses: education service delivery, school structure, administrative monitoring mechanism and instructional practices for former; inadequate resources, personal preparation, support at the local level and fundamental changes to the examination oriented mainstream education system, for the latter.

In comparison, this picture of special education development in the PRC is not as positively interpreted by outsider researchers. Among the research conducted regarding special education is that of Kritzer (2011; 2012; 2014), who assumes that the current status of special education in China is similar to that in the United States (US) 'prior to the implementation of the Education for all Handicapped Children Act of 1975' (2012, p. 57). Kritzer further states that the fast economic growth and success of the PRC is not reflected in the level of progress of special education (ibid, 2012). Kritzer compared special education services in four countries in terms of comprehensiveness, and of these used United States (US) services as the standard model for comparison. The results showed the following ranking for the four countries: (i.e. based on the number of provided services for learners with special educational needs including classes, number of the students in the classes, etc.). They ranked the US as the most comprehensive one, followed by Thailand, China and then India. This difference between the US and the PRC which was significant in Kritzer's (2012) in terms of special education services seems to be justified by cultural, historical

and social differences between the two countries according to Worrell and Taber (2009). They state 'although there are differences in the timeline of the development of Special Education in China and America, there are many similarities' and 'there are compulsory education laws in both countries and both governments make an effort to see that these laws are enforced' (p. 139).

With this in mind, other researchers approached special education in the PRC in terms of identifying areas for improvement. For example, Ellsworth and Zhang (2007) emphasise the need to develop special education services in China in different areas, such as providing full access to available information regarding special education, better teacher training (this was discovered and examined in-depth by Yu, Su, & Liu, 2011 who stated the poor quality of special education teacher education and lack of national certification is hindering improvement of national special education services), international collaboration, increased funding, and more special education undergraduate and graduate programmes. These points were also maintained by Mcloughlin, Zhou, & Clark (2005), who linked the need for such development to the economic growth and prosperity of the PRC—'the PRC is at the cusp of a new era due to social forces that will make an indelible mark on the country's future' (p. 273). Furthermore, inconsistent classification and/or definition of the special education population between the PRC and international organisations such as the World Health Organisation (WHO) is among the factors hindering special education development in the PRC. Malinen (2013) considered this comparatively in his paper. Inclusion criteria in the PRC includes: visual, hearing, language, intellectual, physical and mental disabilities as compared to cognition, mobility, self-care, getting along, life activities and participation for the WHO.

According to Malinen, Savolainen, & Xu (2012), the development of special education could be also affected by the attitude of teachers themselves, particularly the tendency to uphold inclusive education. They examined this—using the Teacher Efficacy for Inclusive Practices scale (TEIP), which included three variables: efficacy of inclusive education, efficacy in collaboration, and efficacy in managing behaviour. Based on this, the authors believe 'future pre- and in-service teacher education programs should emphasize developing teachers' self-efficacy, particularly collaboration skills' (p. 532). Pang (2010) reviewed education laws in the PRC in comparison with the special education services provided in the US; however, the latter was not held as an ideal. The reviewed educational laws included: Compulsory Education Law (CEL 1986), Compulsory Education Law-Revised (2006), Education Law for the Disabled (1994), People's Republic Law for the Disabled (1990), Law for the Disabled (1994), Regulations on the Vocational Opportunities for the Disabled (2007) and Development Guideline for the Disabled (2006-2010).

To reach a standard model of special education services in the PRC seems to be a matter of time to some academics. For instance, Trube, Li, & Chi (2013) concluded their qualitative paper on early childhood special education in the PRC with the statement, 'Education for all and education according to one's needs

and potentials is congruent with Chinese philosophy… the country has made significant progress in some areas of special education' (p. 112). It should be noted also that special education services in the PRC have levels that differ from one province to another. These differences are usually affected by population density and the strategic plan of each province (See Holdsworth in UNESCO, n.d.).

With reference to the above reported research about special education development in the PRC, we intended to examine the development of special education since the execution of the national development plan and for this reason we selected to include the data for 5 years (2010-2014) since the data for the rest years had not been published in public when the study was conducted in October 2016. We emphasise on this on the discussion part to see to what extent our findings are different or similar to the existing problems of special education before 2010. This will give an initial indication about the realisation of the national plan 2010-2020 of education development in China in general and special education in particular. Above all and since we referred to special education development considering insider researchers and outsider researchers, this will be also an addition to the views of outsider researcher on special education development in the PRC.

Having that said, we propose that the level of special education development between 2010 and 2014 did not contribute to reaching the long-term plan of educational reform and development in the PRC (i.e. referring to the 2010-2020 Development and Reform Plan). Given that we will conduct a statistical analysis for the census bureau data of special education between 2010 and 2014 in the PRC, this would give us an indication for the dream of the PRC towards 'becoming a moderately prosperous society by 2020' (UNESCO, 2013, p. 1) of which education in general and special education in particular are major parts of this reform and development plan. Thus, the key hypotheses of this study are:

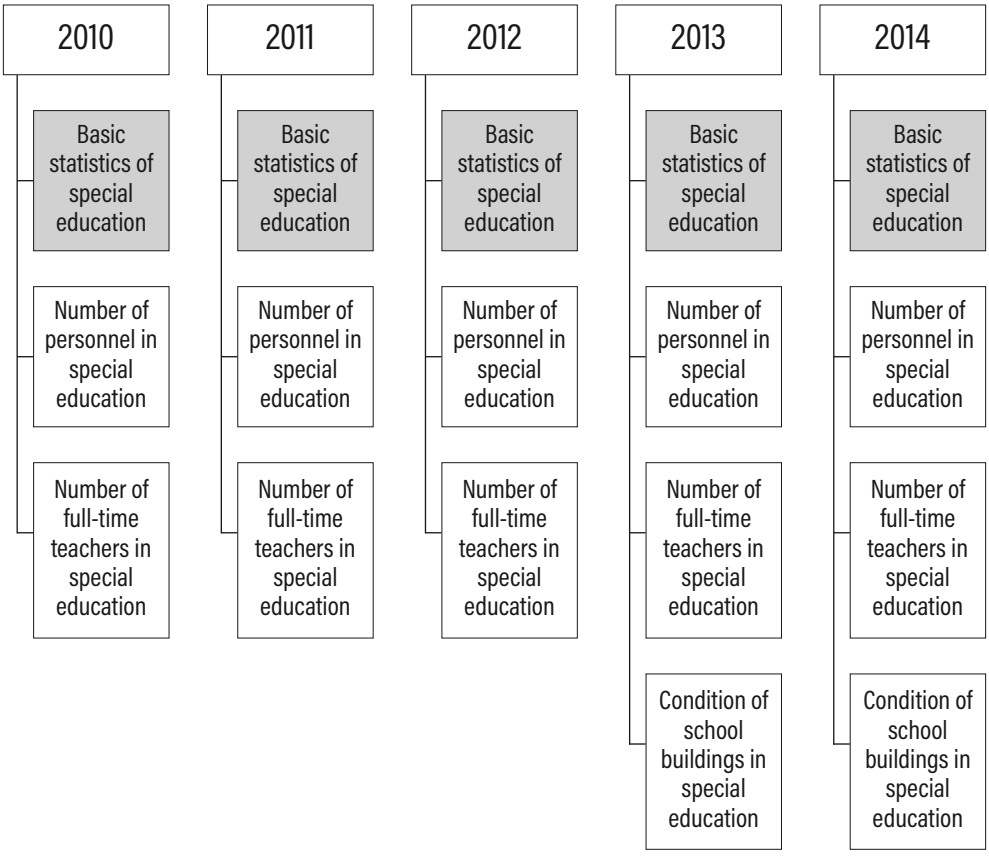
H_0 : There will be no statistically significant difference between the total number of special education schools, classes, entrants, graduates and enrolled students between 2010 and 2014 at a 5-year intervals; H_A: There will be…

H_0 : There will be no a statistically significant difference in the total numbers of enrolled male and female students between 2010 and 2014 at a 5-year interval; H_A: There will be…

H_0 : There will be no a statistically significant difference in the total number of schools in urban and rural areas between 2010 and 2012 at a 3-year interval; H_A: There will be…

H_0 : There will be no a statistically significant difference in the number of the primary school G-1 and the senior secondary school G-3 enrolled students between 2010 and 2014 at a 5-year interval; H_A: There will be… .

Figure 1: **Titles of census bureau data categories on the website of the Ministry of Education, 2010–2014, PRC**



Method

Sample

The population of interest in our study is learners with special educational needs. However, we used the database available on the Ministry of Education website for the years 2010, 2011, 2012, 2013 and 2014. The data provided on the website is divided into three sections for the first 3 years and five sections for the last 2 years (see Figure 1). Since our aim was to statistically examine the available data to determine an indicator for the development of special education between 2010 and 2014, we used only the basic statistics profiles for each year.

With this in mind, we propose that our results are only indicators for the level of development of special education in the PRC between 2010 and 2014 and thus cannot be generalised and/or used to refer to the overall quality of special education as our tested hypotheses are purely quantitative and direct contact with the special education environment did not take place.

Measures

This study used unobtrusive measures; secondary analysis of census bureau data was the main approach for examining our proposed hypotheses regarding special education development in the PRC between 2010 and 2014. The raw data were presented differently in 2010–2012 and 2013–214. While the areas of special education and school level were used as bases for the total numbers of special education schools, classes, graduates, entrants, enrolment (i.e., Primary School G1-6, Junior Secondary School G-1-3 and Senior Secondary School G-1-3) in the first period (i.e. 2010-2012), region-based statistics were used in the second period (i.e. 2013-2014) (e.g., Beijing, Shanghai). Besides, the total number of female students was also included for all the five years period. Additionally, the total number of schools in urban as compared with rural areas was integrated as well. The table 1 illustrates the presentation of the census bureau data retrieved from the website.

Design

A non-experimental design was used in this study. In notational form, it can be depicted as:

X O
X O
X O
X O
X O

where:

X= the unobtrusive measure (i.e., census data for 5 years)
O= special education in the PRC between 2010–2014
Lines= each line stands for 1 year: 2010, 2011, 2012, 2013 and 2014

The main assumption for this design is that there will be a statistically significant difference over the 5 years, especially in 2010 and 2014. The total number of schools, classes, entrants, enrolled students and graduates would be significantly different in 2014 as compared with 2010.

Procedure

The data were retrieved on December 20, 2016 from the website of the Ministry of Education, PRC (http://en.moe.gov.cn/Resources/Statistics/). The available data are for 5 years, from 2010 to 2014.

Data from the census are presented in tables, reflecting the total number of special education schools, classes, graduates, entrants, and enrolled students in terms of either the special education area (e.g. visual impairment), school level (e.g. primary school), or region (e.g. Beijing). Detailed numbers were also provided for each grade level of the enrolled students, the female students, the urban versus the rural areas and the transitional schools as well (i.e. from urban to rural or vice versa).

The total number of schools, classes, graduates, entrants, enrolled students,

Table 1: **Presentation census bureau data available on the website of the Ministry of Education, 2010–2014, PRC**

Year	Presentation of special education statistics		
	Criterion	**Details**	**Sub-details**
2010	Educational system	Primary School	
		Junior Secondary School	
		Senior Secondary School	
		Vocational and technical schools	
	Types of disorders	Visual impairment	
		Hearing impairment	
		Intellectual disability	
		Other disability	
	Urban vs. rural areas	Urban areas	
		County seats and towns	
		Rural areas	
	Gender	Female and Male	
2011	Educational system	Primary School	
		Junior Secondary School	
		Senior Secondary School	
		Vocational and technical schools	
	Types of disorders	Visual impairment	
		Hearing impairment	
		Intellectual disability	
		Minority students	
		Other disability	
	Urban vs. rural areas	Urban areas	
		County seats and towns	
		Rural areas	
		Transitional schools	Urban-rural transitional areas
			County-town transitional areas
	Gender	Female and Male	
2012	Educational system	Primary School	
		Junior Secondary School	
		Senior Secondary School	
		Vocational and technical schools	
	Types of disorders	Visual impairment	
		Hearing impairment	
		Intellectual disability	
		Minority students	
		Other disability	
	Urban vs. rural areas	Urban areas	
		County seats and towns	
		Rural areas	
		Transitional schools	Urban-rural transitional areas
			County-town transitional areas
	Gender	Female and Male	
2013	Regions	Region-based statistics	
	Gender	Female and Male	
2014	Regions	Region-based statistics	
	Gender	Female and Male	

Table 2: **Descriptive statistics for the examined special education variables between 2010 and 2014**

Variable	Mean	SD	Minimum	Maximum	Range
Schools	1851.8	119.4	1706.0	2000.0	294.0
Classes	17950	1460	16263	19894	3631
Graduates	50299	5401	44194	58941	14747
Entrants	66269	2593	64086	70713	6627
Enrolled	342322	114979	140408	425613	285205
Male	255300	16559	235580	278356	42776
Female	137917	6004	132532	147257	14725
Urban	860.7	96.3	750.0	925.0	175.0
County seats and towns	821.3	48.2	771.0	867.0	96.0
Rural	93.33	7.51	89.00	102.00	13.00
Urban-rural transitional	87.7	75.9	0.0	133.0	133.0
County-town transitional	182.3	158.2	0.0	283.0	283.0
Primary-Grade 1	47196	1361	45138	48570	3432

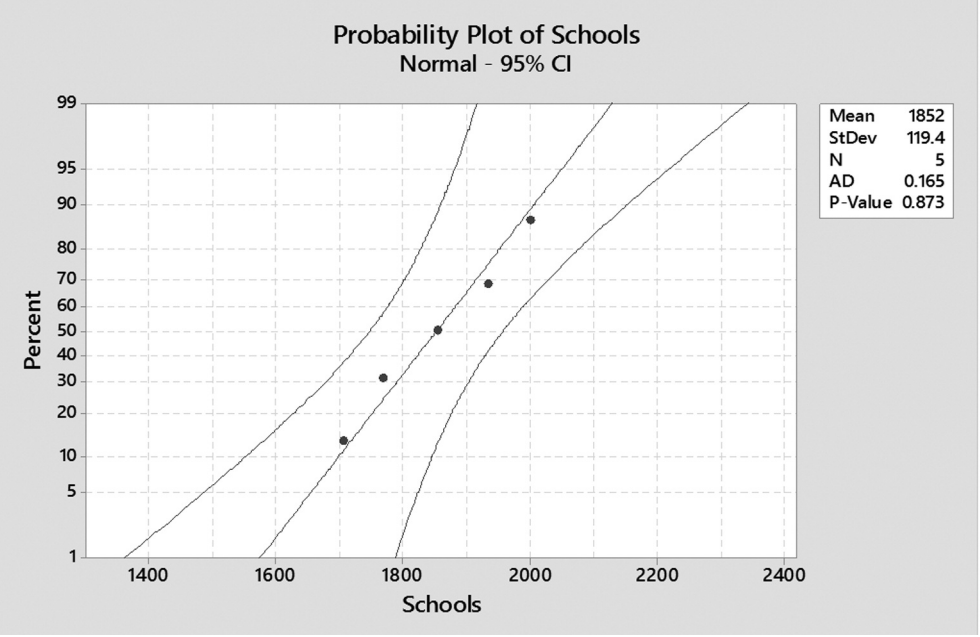
gender differences and schools in rural vs. urban areas including county-town areas were considered as comparable variables for measuring the special education development in the PRC between 2010 and 2014, taking into consideration that in addition to the noticeable rise of the total number of these in following year, there will be an additional, considerable difference between the years 2010 and 2014.

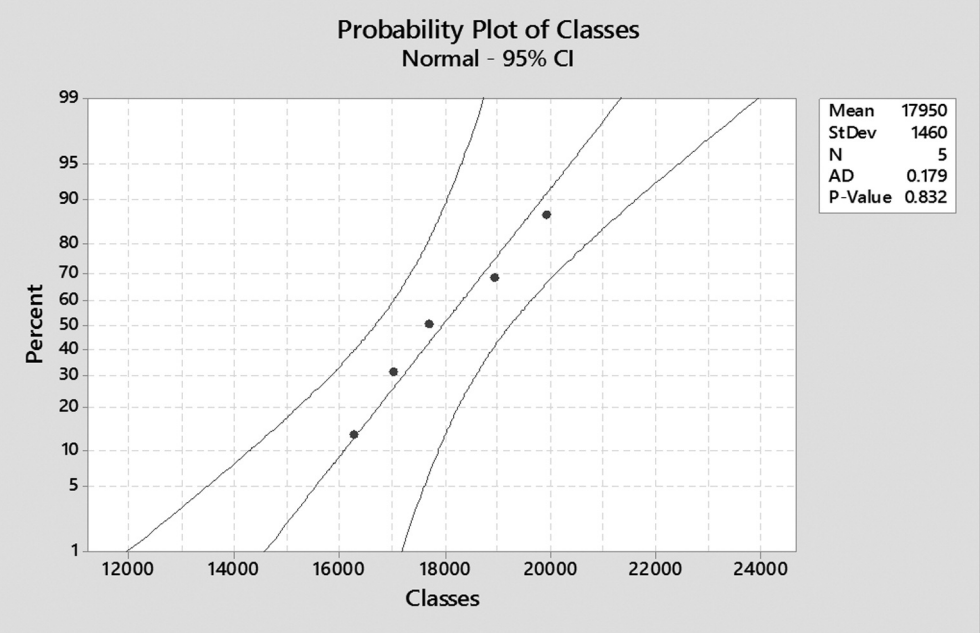
Results

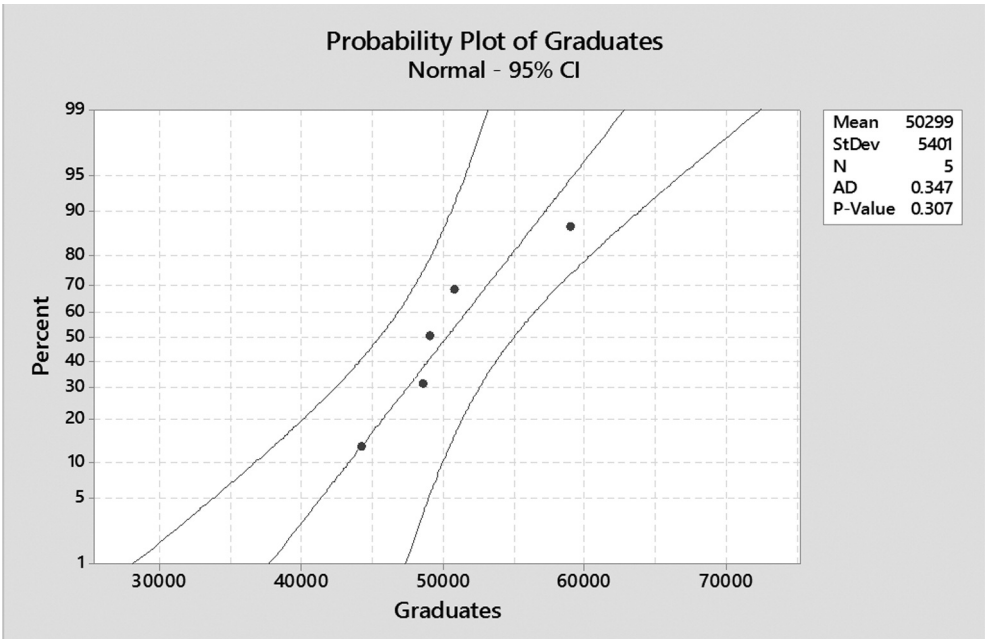
We retrieved census bureau data about special education in the PRC over 5 years, 2010–2014. Our selected data were restricted to basic statistics of special education schools, classes, graduates, entrants, enrolment, gender, urban and rural areas. Minitab (17), a descriptive and inferential statistical tool, was used to analyse the data. To increase the validity and reliability of our analysis, we first conducted a descriptive statistical analysis of the total numbers as per illustrated in table 2.

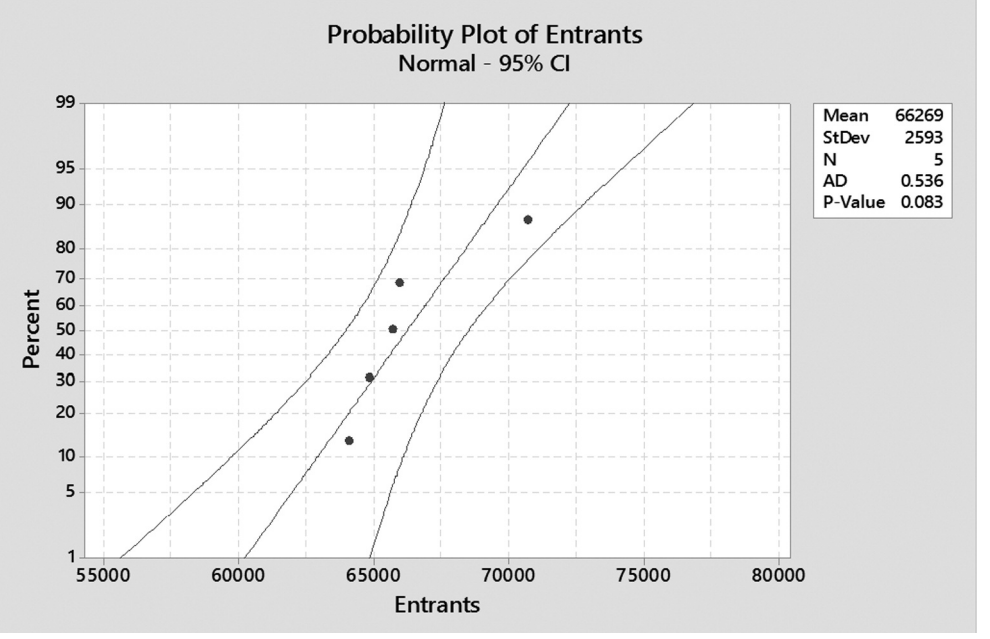
Having confirmed that our prediction could lead to plausible findings (i.e. referring to table 2 where the range columns is indicating calculated differences in the measured variables for special education development in the PRC between 2010 and 2014), we then went further to measure the distribution of the census

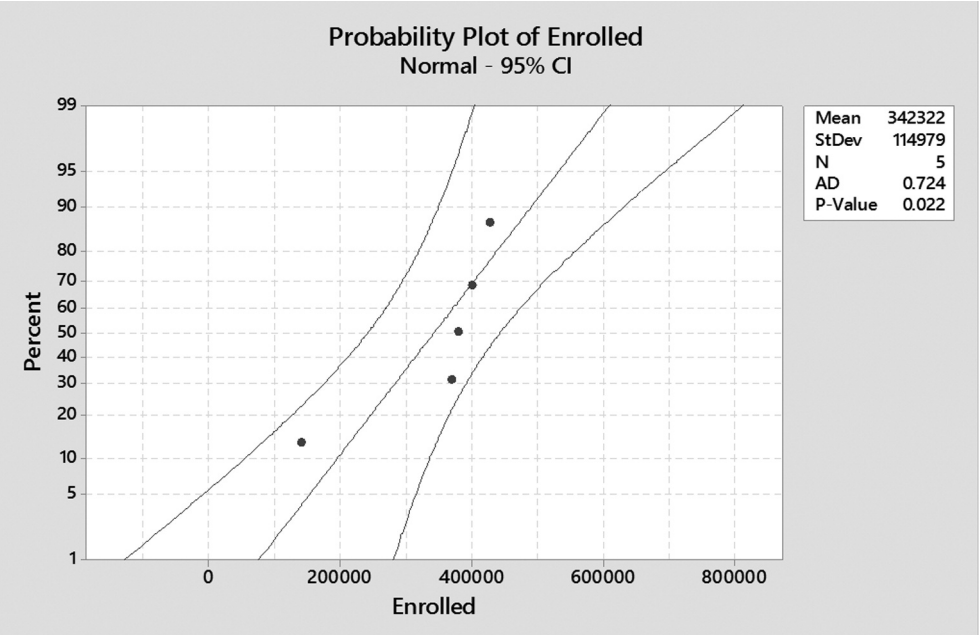
Figure 2: **Probability plots for the examined special education variables between 2010 and 2014**






Probability Plot of Graduates
Normal - 95% CI
Percent
99
95
90
80
70
60
50
40
30
20
10
5
1
30000
40000
50000
60000
70000
Graduates
Mean 50299
StDev 5401
N 5
AD 0.347
P-Value 0.307


Probability Plot of Entrants
Normal - 95% CI
Percent
99
95
90
80
70
60
50
40
30
20
10
5
1
55000
60000
65000
70000
75000
80000
Entrants
Mean 66269
StDev 2593
N 5
AD 0.536
P-Value 0.083



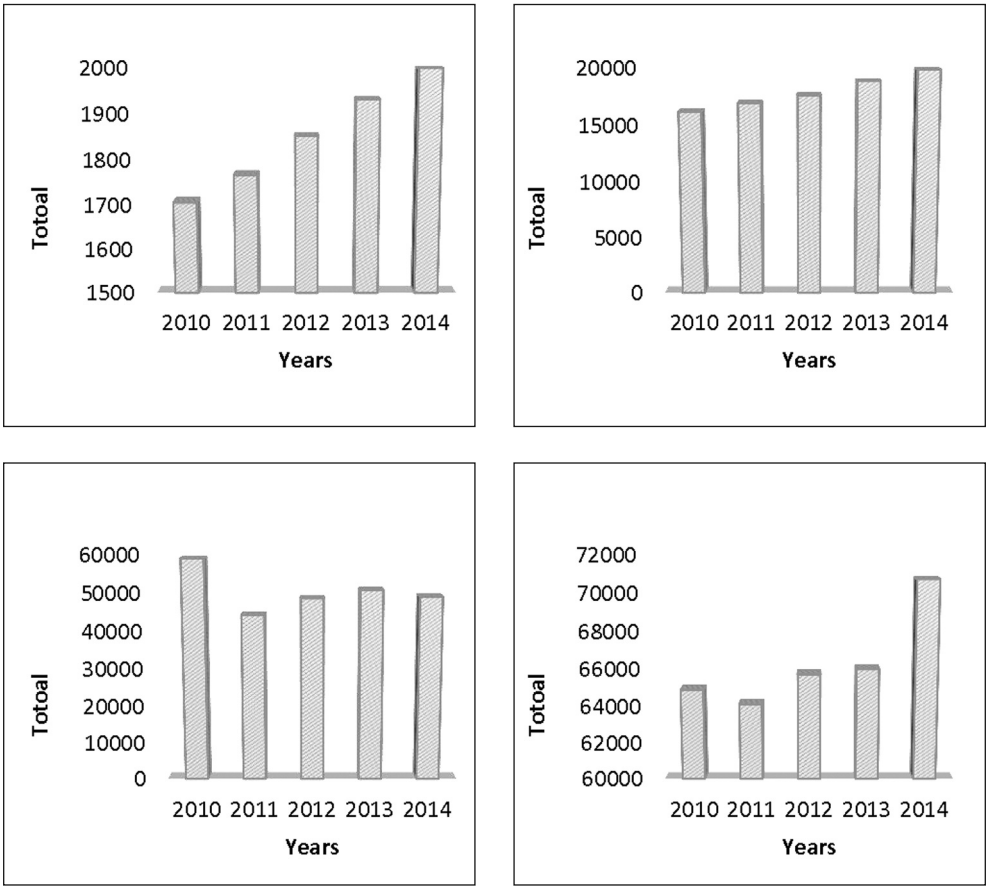
among the 5 years that were compared. To achieve this, probability plots were generated comparing the normality of the distribution of the total numbers of schools, classes, graduates, entrants and enrolled students with special educational needs in the PRC between 2010 and 2014 at a 5-year interval. Therefore, the normal distribution appears to fit the sample data fairly well, and the inserted data can be used to estimate differences and determine the development of special education at a 5-year interval. It seems that the gradual increase in these factors, except that for the enrolled students, indicates development in special education in the PRC between 2010 and 2014.

To clarify the differences over the 5 years in terms of special education development, we generated a bar chart for each variable (Figure 3 A-D).

Figure (3A) illustrates the number of special education schools in the PRC between the years 2010 and 2014 at a 5-year interval. As can be seen from the bar chart, the number of special education schools increased gradually from 1706 in 2010 to 2000 schools in 2014. Overall, this significant increase in the number of special education schools between 2010 and 2014 is an initial indication of the development of special education in the PRC in the same period.

Figure (3B) shows the number of special education classes in the PRC between the years 2010 and 2014 at a 5-year interval. It is clear from the presented data that the number of special education classes increased from 16263 in 2010 to over 19800 classes. This represents increase in enrolment opportunities over this period of time for students with special needs. Additionally, this may also provide a possible opportunity for development of the quality of special education by decreasing the number of students in the classes owing to the increased

Figure 3 (A-D): **Special education schools, classes, graduates and entrants between 2010–2014**

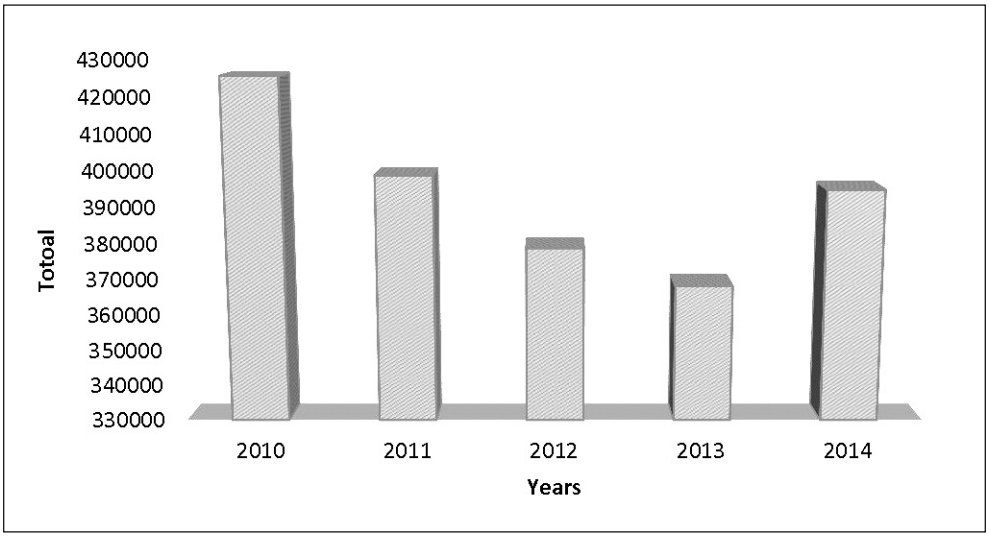


number of available classes.

Figure (3C) demonstrates the number of special education graduates in the PRC between the years 2010 and 2014 at a 5-year interval. There is a clear fluctuation in the number of graduates with special educational needs. The largest number of graduates was over 58,900 in the year 2010. Conversely, the lowest number of graduates was that in the year 2011, with less than 45,000. While the difference between the total number of graduates in the years 2010 and 2014 might indicate a policy towards improving the quality of special education, it could also indicate school dropout by students with special educational needs due to unknown reasons, which are out of the scope of this paper.

Figure (3D) compares the number of special education entrants in the PRC between the years 2010 and 2014 at a 5-year interval. As shown above, the number of entrants clearly peaked in 2014, as compared with those in 2010, and there were insignificant increases in the number of entrants in 2011, 2012 and

Figure 4: **Special education enrolment in the PRC at a 5-year interval, 2010–2014**

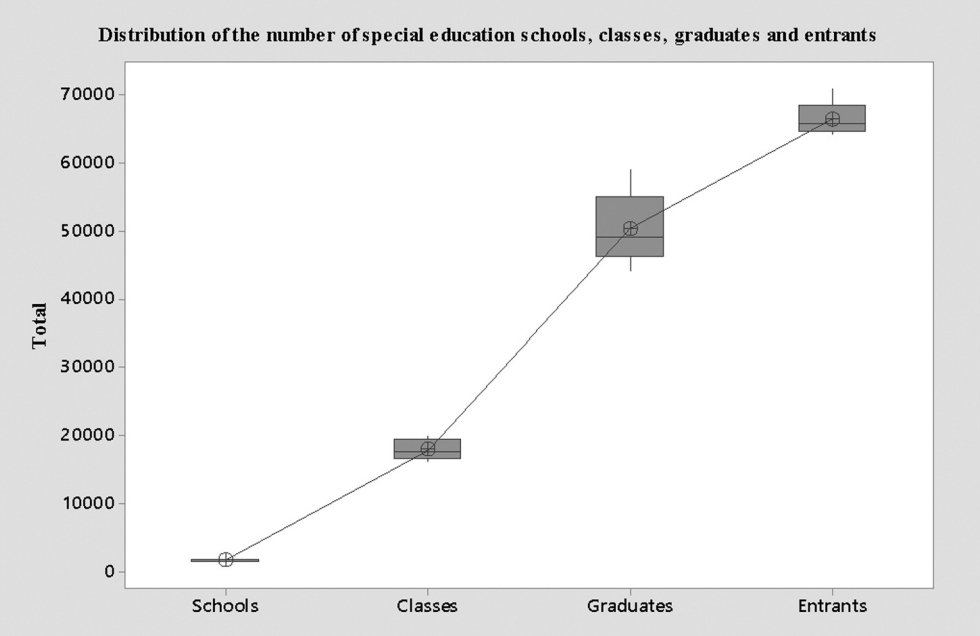


2013. The difference between the number of entrants in 2010 and 2014 is approximately 6000 in favour of the latter. In general, this indicates positive progress toward achieving the goals of the government of the PRC to achieve education for all, including those learners with special educational needs.

Figure 4 shows the enrolment of special education students in the PRC between the years 2010 and 2014 at a 5-year interval. We can see that the number of enrolled students with special educational needs dramatically decreased between the years 2010 and 2013, with a difference of about 6000 students in favour of the former. With this in mind, we can also see that this number gradually increased from this low to reach over 39,000 students. There is a high possibility that there was major conflict during the first year of the application of the 2010–2020 plan of improving education, which had a high enrolment. This perhaps led the PRC government to decrease the number of enrolment to avoid the problems faced during the first year. Having minimised such problems, the policy of education for all was restarted in 2014, where the number of enrolled students with special educational needs was satisfactorily higher than those in the previous 3 years (2011, 2012 and 2013) and where the total number of enrolled students remained levelled (i.e. this particular point is examined further in the discussion section).

We also predicted that the development of special education in the PRC between 2010 and 2014 could be illustrated statistically under the assumption that establishing more special educational schools leads to more classes. This in turn leads to more graduates and entrants. Figure 5 depicts in comparison the distribution and variability of the number of schools, classes, graduates and entrants in special education in the PRC between 2010 and 2014 at a 5-year inter-

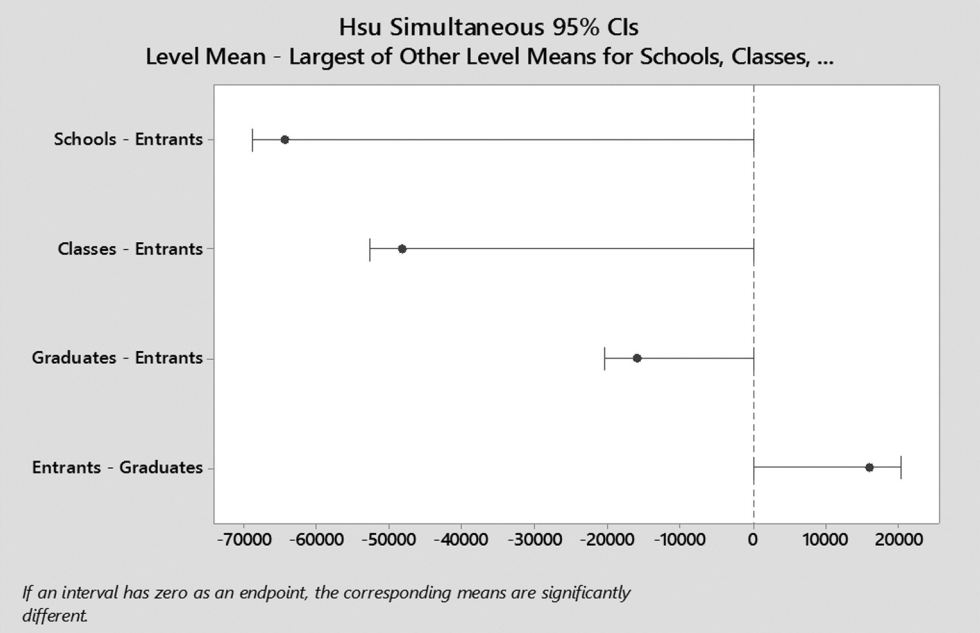
Figure 5: **Distribution of the number of schools, classes, graduates and entrants in special education in the PRC between 2010 and 2014 at a 5-year interval**



val. We can see that there was a normal distribution and variability, where establishing several schools is the lowest level. This in turn led to a higher number of classes. The increased number of classes resulted in a larger number of graduates and entrants. It seems logical that the number of entrants is represented at the highest level, as it is not required for all entrants to graduate in the same year as compared with being enrolled in the same year.

To further examine the development of special education in the PRC between 2010 and 2014 at a 5-year interval in terms of total number of schools, classes, graduates and entrants of learners with special educational needs, we conducted a one-way ANOVA between subjects. There was a significant development during the 5 years that were compared ($p = 0.000$). Post-hoc comparisons using the Hsu test indicated that the mean score for the total number of schools during this period is ($M = 1851.8$, $SD = 119.4$) as compared with the higher number of classes ($M= 17950$, $SD = 1460$). However, the mean of the total number of graduates is ($M= 50299$, $SD= 5401$) as compared with the higher number of entrants ($M: 66269$, $SD: 2593$). Taken together, these results suggest that there was a minor yet significant development in special education in the PRC in terms of the total number of schools, classes, graduates and entrants. Specifically, our results suggest that when there was an increase in the number of special education schools and thus number of classes, this led to increasing the number of entrants and graduates. However, it should be noted that there must be a greater increase

Figure 6: **Development of special education in the PRC between 2010 and 2014 through significance and interaction among the total number of schools, classes, graduates and entrants**



the number of special education schools to see a more significant development in special education. It should be noted that the quality of this increase and development is out of the scope of our tested variables here and the paper as well.

Another variable of the special education development in the PRC between 2010 and 2014 is gender. Figure 7 is a comparison between the number of female and male special education students in the PRC between 2010 and 2014 at a 5-year interval. It shows that the number of male students with special educational needs gradually decreased between the years 2011, 2012 and 2013 in favour of the former (i.e. 2010). This number experienced an increase in 2014 to reach a level close to that in 2010. This situation applies also to the number of female students, which slightly decreased during the years 2011, 2012 and 2013. Similar to the male students, this number recovered in the year 2014. In contrast, the number of the male students with special educational needs is significantly higher than the number of the female students with special educational needs during the 5 years that were compared. Overall, there seems to be two male students for each female student. This indicates that either the total number of females in the PRC, in general, is lower than that of the males, or that the tendency towards education is more negative for female students (i.e. See the discussion section where we have tried to relate this to population census in terms of gender difference).

Figure 7: **Total number of female and male enrolled students in special education between 2010 and 2014**

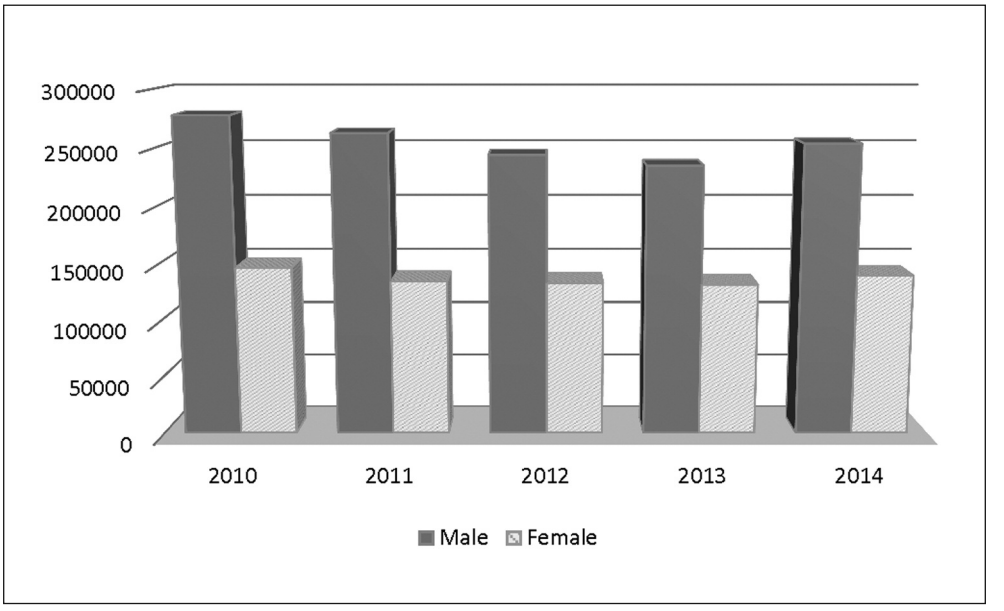


Figure 8: **Comparison of enrolled female and male students in special education between 2010 and 2014**

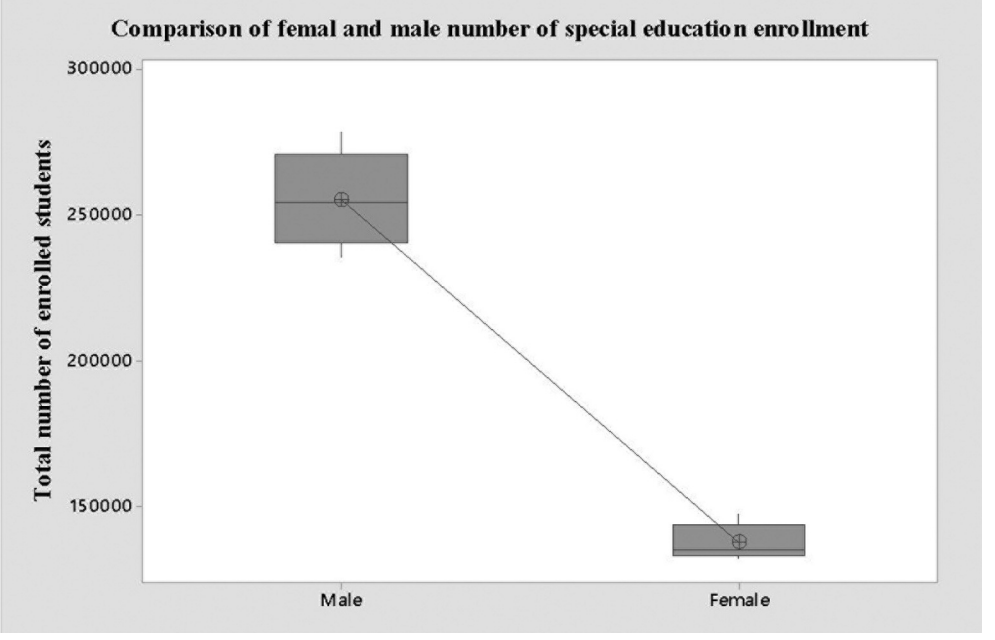
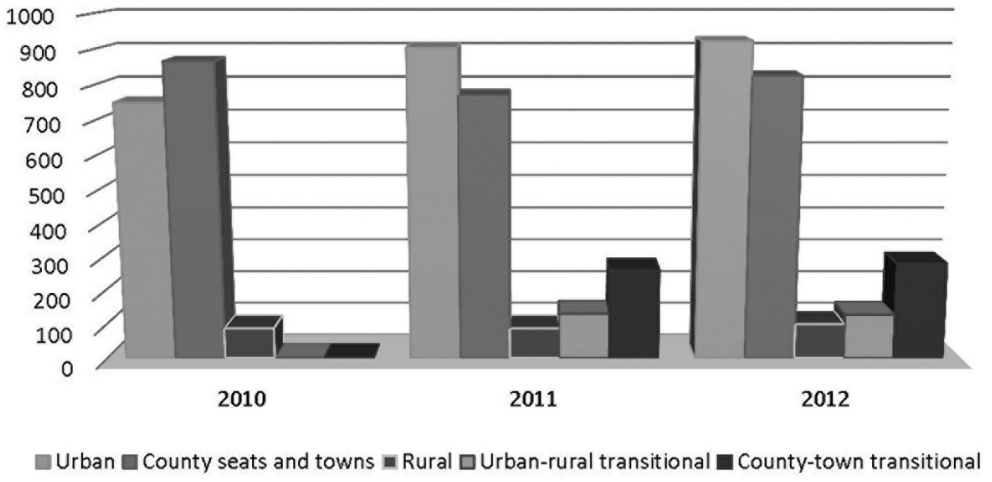


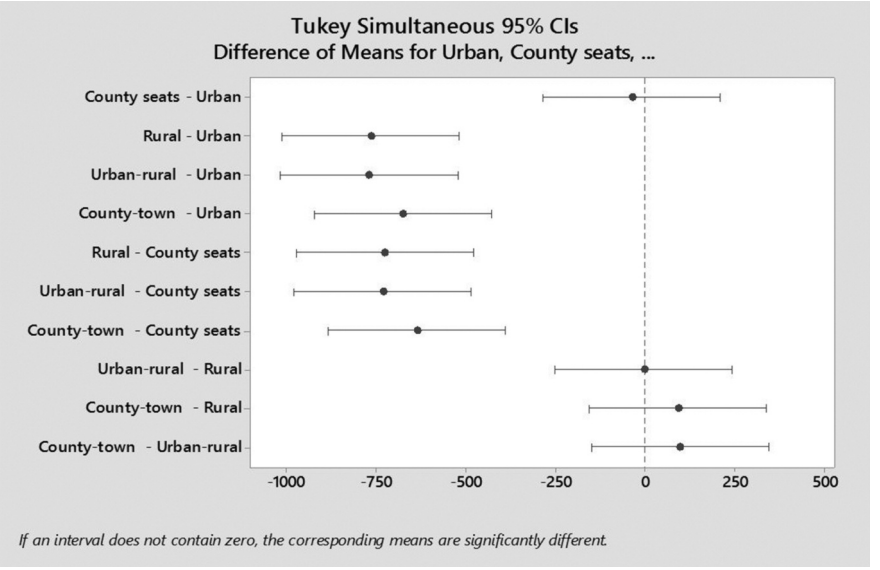
Figure 9: **Special education schools in rural versus urban areas in the PRC between 2010 and 2014**

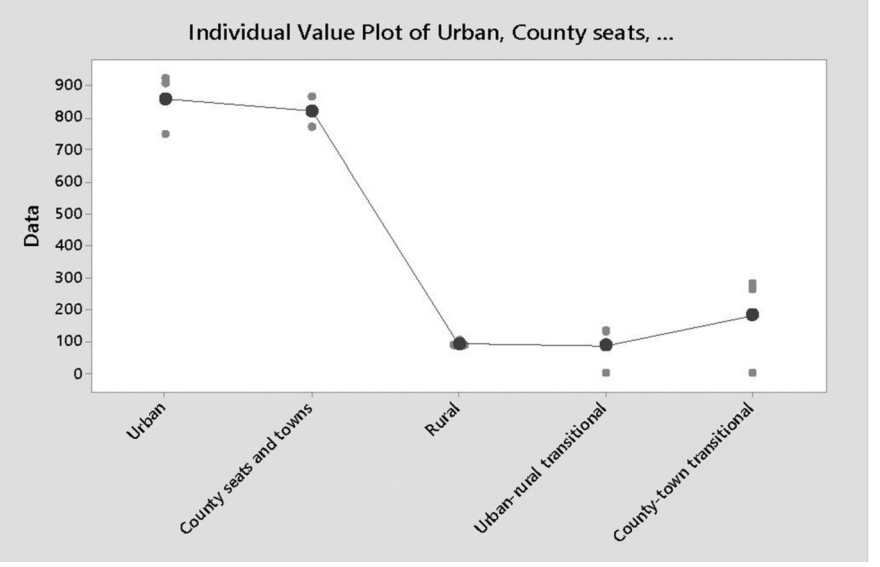


Additionally, to examine the significance between these two values, we performed a two-way ANOVA on the total number of enrolled female and male students with special educational needs for each of the 5 years that were compared (2010–2014) to examine the gender significance, i.e., the intensity of male students. There was a significant difference between total number of enrolled male and female students, ($F = 4.64$, $p = .000$). This was supported by the mean for enrolled male students ($M= 255300$, $SD= 16559$) in comparison with the mean for the total number of enrolled female students ($M= 137917$, $SD= 6004$), which clearly indicates that there seems to be no balance between the enrolled number of male and female students with special educational needs in the PRC between the years 2010 and 2014.

An additional variable is the distribution of special education schools in urban and rural areas in the PRC between the years 2010 and 2014. However, it should be noted that only the data for 3 years are available in the website. Figure 9 shows the distribution of special education schools in rural versus urban areas in the PRC between 2010 and 2012 at a 3-year interval. As illustrated by the above bar chart, the number of special education schools in the urban area, county-seats and towns is much higher than that in the rural areas. More importantly, while the number of schools in the urban areas was less than that in the county seats and towns in the year 2010, it increased in the following years to become slightly higher than those in the country-seats and towns in the years 2011 and 2012. The number of special education schools in rural areas levelled off during the years 2010 and 2011, but gradually increased in the year 2012 (102 schools) as compared with only (89) schools in 2010 and the same number in 2011.

Figure 10: **Special education schools in rural versus urban areas in the PRC between 2010 and 2014**





Factor	N	Mean	Grouping
Urban	3	860.7	A
County seats and towns	3	821.3	A
County-town transitional	3	182.3	B
Rural	3	93.33	B
Urban-rural transitional	3	87.7	B

Moreover, we completed a one-way between subject ANOVA to examine the effect of the difference between the total number of special education schools in the rural and urban areas in the PRC on the comprehensive development of special education between 2010 and 2012 at a 3-year interval. There is a significant difference between the number of the schools (p = 0.000). Post-hoc comparisons using the Tukey test indicated that the mean score for the total number of schools in the urban areas is (M = 860.7, SD = 96.3) as compared with that in the rural areas (M= 93.33, SD = 7.51). Additionally, the mean for the special educational schools in the county-seats and towns is (M= 821.3, SD= 48.2). Moreover, the mean of the total number of special education schools in terms of transition is (M= 182.3, SD= 158.2) for the county-town transitional schools as compared with the urban-rural transitional (M= 87.7, SD= 75.9). Taken together and regarding the above interval plot, these results propose that the minor yet significant realised development of special education in the PRC based on the analysed data in terms of the total number of schools, classes, graduates and entrants shows unbalanced distribution for the number of schools between the rural and urban areas regardless of any claim that the intensity of the population is higher in the case of the latter. Specifically, and with reference to the line plot (Figure 10), our results assume that there was an immense difference between the number of special education schools in the urban and county-seats and towns, which are shown as the highest level in the line plot as compared with the lowest levels: rural, urban-rural transition and county-town transition.

In addition to the examined variables above, we also proposed that there will be a significant statistical difference in the number of G-1 primary and G-3 senior secondary school students. Figure 11 shows the comparison of the number of enrolled G-1 primary school special education students and G-3 senior school students in the PRC between the years 2010 and 2014 at a 5-year interval. As depicted in the bar chart, the total number of G-1 primary students fluctuated between over 45,000 and 48,000 students. This is also applicable to the number of G-3 senior secondary school students, which levelled off to less than 3000 students—except for the year 2012, where it increased to over 3100 students. It seems that there were 16 G-1 students for every G-3 student, except in the years 2012 and 2013, where this number gradually decreased to 15 G-1 (i.e. primary school) students for each G-3 (senior high school) student.

Further, a one-way ANOVA was run to examine the difference between the total numbers of the enrolled G-1 and G-3 special education students in the PRC between the years 2010 and 2014 at a 5-year interval. There is a significant difference between the two groups (p= 0.000). Post-hoc comparisons indicated that the mean score for the total number of G-1 primary school students is (M = 47196, SD = 1361) as compared with that of G-3 of the senior secondary schools (M= 2968.4, SD = 125.3).

Figure 11: **Enrolment in G-1 primary school and G-3 senior secondary schools between 2010 and 2014**

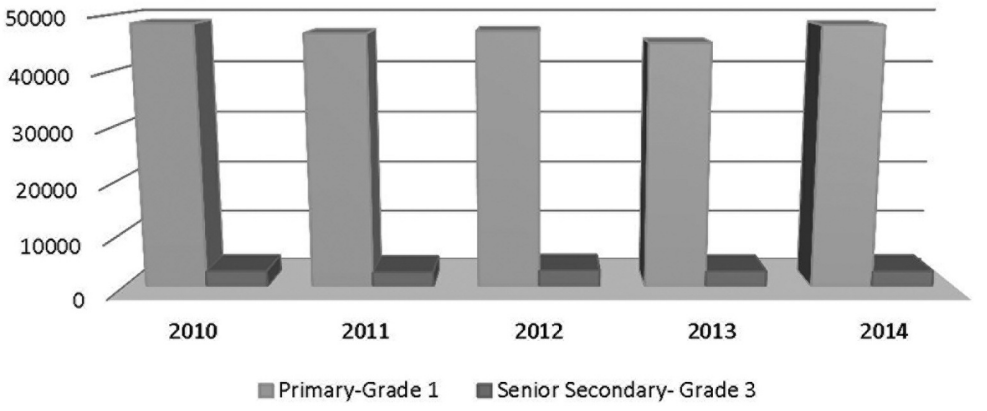
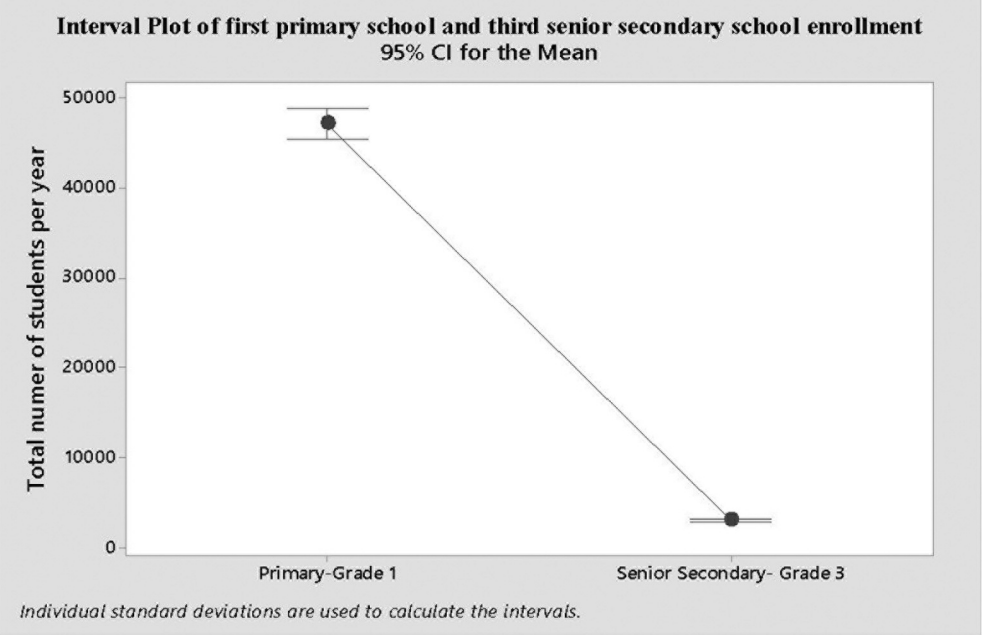


Figure 12: **Enrolment in G-1 primary school and G-3 senior secondary school between 2010 and 2014**



Discussion

The results of this study were partially contrary to our initial predictions. Though the first two alternative hypotheses did not hold true for all subgroups, the last two were totally accepted. First, the prediction of a significant development of special education in the PRC that could be measured through the total numbers of schools, classes, graduates, entrants and enrolled students was validated for the subgroups of schools, classes and entrants, but not graduates and enrolled students. Second, there was a statistically significant difference between the number of male and female students in terms of enrolment. Third, the distribution of special education schools showed a significant difference in favour of the urban areas. Last but not least, the difference in the primary school enrolled students in G-1 and the senior secondary school in G-3 is also highly statistically significant.

There are four possible interpretations of such outcomes. First, there seems to be a clear tendency towards achieving the 2010–2020 plan regarding development of education in the PRC including special education and inclusion issues. The number of schools reflected a strategy to establish more special education classes as well. This outcome confirms that the basic special education learning environment was achieved (i.e. this infer is based on the realised statistical differences among the five compared years in terms of special education schools, classes, enrolment, etc.) and was different between 2010 and 2014. Additionally, the results regarding the graduates and enrolment also support the previous inference that there was a focused strategy by the PRC government to continue implementing the 2010–2020 plan of educational reform and development. The strategy of enrolling many students with special learning needs in the year 2010 was concurrent with many graduates in the same year—possibly indicating the start of the experimental stage of the educational development and reform. Moreover, the noticeable decrease in the number of both enrolled and graduated students with special educational needs in the year 2014 might be supporting evidence for this point. The focus of educational development seems to be moving from quantity and inclusion towards quantity, inclusion and quality. Clear evidence for this inference is found in the number of entrants which continued to increasee — accompanied by selective enrolment and criterion-based graduation.

In the second case, the assumption that there is a significant difference between men and women in terms of population in the PRC, thus resulting in a larger number of enrolled male students in the special education schools would match our results. However, (UNESCO, 2013) shows that the population difference between men and women is only 3.8% in favour of men. Moreover, there is no significant difference in the literacy rate between men and women, though it is 3% greater in the case of men. We also did not discover any statistics marking the difference between male and female students with special educational needs. With this in mind, we assumed that there might be social and/or psychological

factors causing female learners with special educational needs to avoid school enrolment, thus preferring other forms of education (non-governmental schools), or private education (home-schooling), or zero education, owing to an inability to afford any of the previous two options and to appear in public school for social and psychological factors.

In the third case, we proposed that the reason behind the outcome is that the demographic distribution of the population might be much larger in urban areas, including county and town areas. In (UNESCO, 2013), it is stated in the key socio-economic indicators that the difference between the total population in urban and rural areas is only 4.4% of the total population in favour of the rural areas—indicating that more population is located in the rural areas. However, over 18% of the total population in the rural areas includes domestic migrants, which moderately increases the total population in the urban areas. Taken together, the significant difference between the numbers of special education schools in the compared years remains an arguable issue in our findings—suggesting less enrolment, entrants of learners with special educational needs and/or avoidance or negligence of education in rural areas. Additionally, our findings did not support the conclusion that the greater total number of learners with special educational needs in the urban areas resulted in establishing more special education schools in these areas.

In the fourth case, we predicted that the number of learners with special educational needs will increase between 2010 and 2014, reaching a significant difference in the year 2014. The range remained the same as there was only one senior secondary school G-3 student for each 15/16 G-1 primary student. There seems to be no clear finding or prediction for the reason behind this difference. If it had been related to quality and assurance, then we assume at least a minor difference would have been noticed among the 5 years that were compared. Alternatively, perhaps this consistency was owing to positive attitudes regarding primary school and junior secondary school attendance, with the expectation to dropout the last level; then, this would be another concern, possibly threating the effective development of special education in the PRC. We propose that both factors might be contributing to such an outcome, in addition to the fact that the compulsory education levels in the PRC do not include the senior secondary school level (Wang, 2007; 2009; Wang and Xing, 2016).

Given this, a number of implications could be possibly inferred out of these outcomes and their possible interpretation. Among these is that the PRC government is attempting to towards more access of special education but there are still gaps mainly between urban and rural areas that could possibly decreased by issuing specific policies—providing more funds and preferences to underdeveloped yet developing areas. In this regard, several studies (e.g. UNESCO, 2007) (Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education East Asia) have reported the efforts of the government towards providing access to and an improved quality of education to all. Among these efforts are those issuing regulations enforcing free special education for all disabled children and pro-

moting a zero rejection strategy. This objective looks more or less like the objectives in the national plan 2010-2020—indicating repetition of same objectives without complete realisation of earlier objectives.

Second, although our presented data (secondary data) showed different specification for the special education conceptualisation in the PRC, but there was no enough data reported specialized schools in specific special education services. Almost, all reported data is about special education schools and the included services. This limitation is similar to that reported before 2010. In other words, the limitation of special education services is also an area that needs to be addressed by the government according to (Hu & Szente, 2010). They stated that special education services have been limited to certain types of disabilities, i.e., mental retardation, visual and hearing impairment, thus disregarding other disabilities such as emotional disorders and speech-language disorders. This is emphasised by (Huang, Jia, & Wheeler, 2013), who state 'since the late 1970s, special education in the People's Republic of China has experienced significant reform and fast development… education for children with severe developmental disabilities, especially autism spectrum disorders (ASDs), is still the greatest challenge in the field' (p. 1991). On possible implication of this is that the government has possibly succeeded in developing special education at the macro level but not micro one (i.e. we are using the macro level to indicate general special education services like having schools for special education and the micro-level to indicate that special education services are moving toward more specific services where each and every class of special education is fully considered and provided with learning materials according to each learner's special needs). Lytle, Johnson, & Yang (2006) argued in favour of this where according to them government development and implementation of deaf education programs is urgently needed. They maintain that deaf people have '…limited higher education opportunities… no support services… no deaf teacher preparation… job are few' (p. 457).

Finally, since the PRC has entered the game of rankings and being top or not, then these objectives should be enhanced with more practical plans yet implementation to reach the level of other developed nations in special education services, to match them or even to proceed them! In this study, we do not take the extreme view which was reported in Kritzer's (2011; 2012; 2014) that special education in the PRC is over 40 years behind the US. Further, we also do not take the soft view that both nations are working hard towards developing special education and that it is just a timeline difference for the case of China, as reported in Worrell and Taber (2009). Based on our analysed secondary data of 2010-2014—compared with the reported status of special education development in the PRC before 2010—there seems to be a conflict between the objectives of special education development. This conflict seems to be due to struggling to catch other developed nations and rushing to proceed them. With this in mind, the PRC government should pay more attention to comprehensiveness, that is, spreading special education schools all over china and making it accessible to

everyone. The next step should be better special education services after achieving basic special education services in all the PRC. This should be followed by seeking for the best! Doing them all at once, will possibly result into conflicting situations and repetitive polices that are not fully realised!

Conclusions

Regarding the 2010–2020 plan of educational reform and development in the PRC, we conducted a non-experimental study measuring the development of special education in the PRC between 2010 and 2014. We used an unobtrusive measure, secondary analysis of census data retrieved from the PRC Ministry of Education website. Our analysis indicated significant yet minor development of special education in the PRC between 2010 and 2014. For example, there was a statistically significant difference between the number of schools in 2010 and 2014. Conversely, there was a large gap in the distribution of the schools in rural and urban areas, with fewer schools in the rural areas as compared with the large number of special education schools in the urban areas and towns.

References

1. Deng, M., & Guo, L. (2007). Local special education administrators' understanding of inclusive education in China. *International Journal of Educational Development,* 27(6), 697-707.
2. Deng, M., & Pei, M. (2009). Instructions for students with special educational needs in Chinese mainstream classrooms: Modifications and barriers. *Asia Pacific Education Review,* 10(3), 317-325.
3. Deng, M., & Poon-McBrayer, K. F. (2012). Reforms and challenges in the era of inclusive education: the case of China. *British Journal of Special Education,* 39(3), 117-122.
4. Deng, M., & Poon-McBrayer, F. K. (2003). Review of the Literature on Inclusive Education and Its Implications for Chinese Special Education. *Chinese Journal of Special Education,* IV (40), 1-7.
5. Deng, M., Poon-McBrayer, K. F., & Farnsworth, E. B. (2001). The Development of Special Education in China: A Sociocultural Review. *Remedial and Special Education,* 22(5), 288-298.
6. Ellsworth, N. J., & Zhang, C. (2007). Progress and Challenges in China's Special Education Development Observations, Reflections, and Recommendations. *Remedial and Special Education,* 28(1), 58-64.
7. Kritzer, J. B. (2011). Special education in China. *Eastern Education Journal,* 40(1), 57-63.
8. Kritzer, J. B. (2012). Comparing Special Education in the United States and China. *International Journal of Special Education,* 27(2), 52-56.

9. Kritzer, J. B. (2014). A four country comparison: Special education in the united states, china, India and Thailand. *British Journal of Applied Science & Technology,* 4(23), 3370.
10. Malinen, O. P., Savolainen, H., & Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education,* 28(4), 526-534.
11. Mcloughlin, C. S., Zhou, Z., & Clark, E. (2005). Reflections on the development and status of contemporary special education services in China. *Psychology in the Schools,* 42(3), 273-283.
12. Pang, Y. (2010). How china's special education law impacts the living status of individuals with disabilities. Making Connections, 11(2), 59-70. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/201630311?accountid=8554
13. Trube, M. B., Li, W., & Chi, Y. P. (2013). Early childhood special education in China. In Common Characteristics and Unique Qualities in Preschool Programs (pp. 103-113). Springer Netherlands.
14. UNESCO. (2013). UNESCO Country Programming Document: For the People's Republic of China; 2011 – 2015. China. Retrieved October 5, 2016, from http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002201/220183E.pdf
15. UNESCO. (n.d.). Making it happen: Examples of good practice in special needs education and community-based programmes. Paris, France. Retrieved October 5, 2016, from http://www.unesco.org/education/pdf/281_74.pdf
16. Wang, H. (2007). The Current Research Situations and Developmental Trends of Educational Diagnosis and Assessment for Children with Special Needs in China. *Chinese Journal of Special Education,* X (88), 14-20.
17. Wang, L. (2009). Basic education in China. Zhejiang University Press.
18. Wang, S., & Xing, Y. (2016). A Cost-Benefit Analysis of Education for Disabled Persons from the Perspective of Human Capital. *Chinese Journal of Special Education,* VII (193), 3-11.
19. Worrell, J. L., & Taber, M. (2009). Special Education Practices in China and the United States: What Is to Come Next? *International Journal of Special Education,* 24(3), 132-142.
20. Yu, L., Su, X., & Liu, C. (2011). Issues of teacher education and inclusion in china. Prospects, 41(3), 355-369. doi: http://dx.doi.org/10.1007/s11125-011-9204-8

Açıq tarix dərslərində arxeoparklara gəzintinin təşkili və arxeoloji materiallardan istifadənin tədrisin keyfiyyətinə təsiri

Müəllif **Şamil Nəcəfov**
Tarix üzrə fəlsəfə doktoru, AMEA Arxeologiya və Etnoqrafiya İnstitutunun aparıcı elmi işçisi. E-mail: shamil_necefov@mail.ru
https://orcid.org/0000-0001-8893-928X

Annotasiya Ümumtəhsil məktəblərində «Tarix» fənninin tədrisində qarşıda duran əsas məsələlərdən biri şagirdlərə təkcə elmi informasiyaların verilməsi və bunların davamlı olaraq təkrarlanması deyildir. Şagirdlərdə vətənimizin qədim tarixinə həvəs yaratmaq ən qədim sakinlərin yaşayıb-yaratdıqları ərazilərin tarixi coğrafiyasının öyrənilməsi, qədim insan izlərini özündə yaşadan arxeoloji abidələrimizin tanıdılması və tarixi abidələrimizə əsassız düşmən iddialarının çoxaldığı bir zamanda arxeoloji-tarixi və memarlıq abidələrimizə marağın artırılması ilə mümkündür. Məqalədə son illərdə arxeoloji qazıntıların geniş vüsət aldığı respublikamızda aşkar edilən və elmə tamamilə yeni faktlar gətirən onlarla abidələrimizə məktəblilərin gəzintisi və hətta açıq tarix dərslərinin bu arxeoparklarda keçirilməsinin elmi-praktiki və tədris əhəmiyyətindən danışılır. Arxeoloji qazıntılar və bunun əsasında qurulan arxeoparklar hazırda dünya ölkələrinin qədim tarixinin təbliğinin ayrılmaz tərkib hissəsidir. Arxeologiya və arxeoloji qazıntıların nəticələrinin birbaşa iqtisadiyyata tətbiq olunaraq gəlirli sahəyə çevrilməsinə əsaslanan arxeoturizm isə durmadan inkişaf etməkdədir. Arxeoparklar arxeoturizm ilə ciddi məşğul olan ölkələrin maddi mədəniyyətinin, tarixinin, etnoqrafiyasının həm ölkə vətəndaşlarına, həm də ölkəyə gəlmiş əcnəbilərə birbaşa təbliğ etdirilməsinə xidmət edir.

Açar sözlər Arxeoparklar, arxeoturizm, arxeoloji qazıntılar, yaşayış yerləri, artefaktlar.

DOI: 10.32906/AJES/686/2019.01.42

Məqaləyə istinad: Nəcəfov Ş. (2019) *Açıq tarix dərslərində arxeoparklara gəzintinin təşkili və arxeoloji materiallardan istifadənin tədrisin keyfiyyətinə təsiri.* «Azərbaycan məktəbi». № 1 (686), səh. 141–150.

Məqalə tarixçəsi: Göndərilib — 14.12.2018; Qəbul edilib — 16.02.2019

Organizing study tours to the archeoparks and the impact of the using archeological materials on the teaching quality

Author **Shamil Najafov**
PhD in history, Leading Researcher at the Institute of Archeology and Ethnography of ANAS. Azerbaijan, Baku. E-mail: shamil_necefov@mail.ru
https://orcid.org/0000-0001-8893-928X

Abstract One of the main problems of teaching «History» lesson in secondary schools is the theoretical teaching of textbooks and additional reading materials for pupils, as well as the lack of visual aids. And, unfortunately, their regular repetition without visual observation creates certain gaps in the correct understanding of the lesson. The fact that Azerbaijan is one of the oldest settlements in the world allows us to teach pupils of the ancient history of our country, study the historical geography of ancient inhabitants, acquaint our archaeological sites with ancient traces of ancient inhabitants and strengthen their archaeological excavations. Secondary school pupils who are interested in our archaeological, historical and architectural monuments at a time when unfounded accusations of the enemy are growing in our historical monuments are especially important. Therefore, the article mentions the scientific, practical and educational significance of student visits and even open history lessons for these dozens of monuments discovered in our country that have been accumulated in recent years as a result of archaeological excavations. Archaeological excavations and archaeological parks are now an integral part of the propaganda of the history of the ancient world. Archaeological and archaeological excavations, which are directly applied to the economy, are based on profitable archeology. Archeoparks serve to popularize material culture, history, and ethnography of countries engaged in archeotourism, both directly to citizens of the country and to foreigners who come to the country.

Keywords Archeological parks, archeological tourism, archeological excavations, settlements, artefacts.

DOI: 10.32906/AJES/686/2019.01.42

To cite this article:
Najafov S. (2019) *Organizing study tours to the archeoparks and the impact of the using archeological materials on the teaching quality.* Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 686, Issue I, pp. 141–150.

Article history: Received — 14.12.2018; Accepted — 16.02.2019

Giriş

Əksər dünya dövlətlərində arxeoloji abidələrin qorunması, qazıntı aparılan abidələrə birbaşa turist marşrutlarının gəlişinin təmin edilməsi və reklam bukletlərinə həmin ölkələrin istirahət mərkəzləri ilə yanaşı tarixi-arxeoloji abidələrinin şəkillərinin və ünvanlarının salınması arxeoturizmi ənənəvi bir sahəyə çevirmişdir [Bədricahan Ə. 2009, s. 25].

Azərbaycanın zəngin təbii coğrafiyası və ehtiyatları hələ ən qədim dövrlərdən insanların bu ərazidə məskunlaşmasına səbəb olmuşdur. Hər addımda arxeoloji-tarixi abidələrlə dolu olan bu diyarda hazırda arxeoparkların yaradılması və çoxaldılması üçün münasib imkanlar üzərində geniş iş aparılır. Ən əsası ölkəmiz həm öz vətəndaşlarımızın, həm də xarici turistlərin diqqətini çəkəcək zəngin arxeoloji-tarixi abidələrə malikdir. Elə unikal abidələrimiz vardır ki, belə abidələrə heç bir qədim mədəniyyətə malik olan ölkələrin ərazisində də rast gəlinmir [Müseyibli N.Ə., Nəcəfov Ş.N. 2011, s. 18].

Azərbaycanın qədim tarixi, abidələri, bu ərazidə məskunlaşan ən qədim insanların məskənləri, adətləri, təsərrüfat fəaliyyətləri, əmək alətləri, silahları haqqında şagirdlər ilk dəfə ümumtəhsil məktəblərinin tarix dərsliklərindən məlumat əldə edirlər. Bu məlumatlar və biliklər onların qədim dövr insanlarının bütövlükdə yaşayışı haqqında təsəvvürlərini formalaşdırır. Lakin ümumtəhsil məktəblərində «Tarix» fənninin tədrisində qədim dövr tariximizlə bağlı mövzuların məzmunu və dərsin səmərəli təşkilinə dair əyani vəsaitlərdə nəticəyönlülük, ardıcıllıq və sistemlilik baxımından boşluqlar nəzərə çarpır. Tarix dərslərində şagirdlərə verilən biliklərin ümumilikdə məzmunu və təşkili, ayrılıqda isə hər bir kompetensiyanın reallaşdırılması baxımından sistemlərarası və sistemdaxili planlaşdırma tədrisin keyfiyyətinə zəmanət verməlidir.

Arxeoparklara səfərlərin və arxeoloji materiallardan istifadənin tədrisin keyfiyyətinə təsiri

Şagirdlərin məktəbdə qazandığı biliklərin əyani göstəricilərlə əsaslandırılması və yaradıcı bacarıqlara çevrilməsi müasir təhsilin əsas özəyidir. Təhsil müəssisələrində yaradıcılığa istiqamətlənən təlim proqramları tələbələrdə kreativ prosesləri stimullaşdırır. Əyani görüntülər və arxeoparklara, yaxud arxeoloji qazıntılara səfərlər şagirdlər tərəfindən analogiyaların aparılmasına, ideyaların bir kontekstdən, vəziyyətdən digərinə kreativ və lateral şəkildə köçürülməsinə, müxtəlif fənlərdən biliklərin inteqrasiyasına, qeyri-adi ideyaların generasiyasına, ümumi mənzərənin əvvəlcədən müəyyənləşdirilməsinə, fərqli düşüncə tərzlərinin təhlilinə zəmin yaradır.

Şagirdlər arxeoparklara səyahət, yaxud arxeoloji qazıntı sahələrinə baxış zamanı orada arxeoloqlar tərəfindən qədim tarixin izlərinin torpaq altından üzə çıxarılmasının şahidi olur və bəzən bu prosesə qatılırlar. Bu zaman onların aldığı təəssürat o qədər dolğun və inandırıcı olur ki, şagirdlər bəzən özlərini xəyali olaraq həmin dövrdə hiss edir, ulu əcdadların yaşayıb yaratdığı ərazinin təbii

Şəkil 1. **Antik Qəbələ. 1-ci qazıntı sahəsi**

coğrafiyasına, təsərrüfat həyatına xəyalən daxil olurlar. Arxeoloji qazıntıları seyr etmək, arxeoparkları müşahidə etmək arxeoloji təcrübənin qazanılması üçün müxtəlif forma və kontekstləri özündə birləşdirir, kreativ fəaliyyətin qiymətləndirilməsini təmin edir və proses haqqında fikir bildirməyə həvəsləndirir. Şagirdlərin dərslikdən öyrəndikləri və yalnız şəkilləri ilə tanış olduqları qədim daş, sümük, metal alətlər, müxtəlif məzmunlu və formalı keramika nümunələri, daşdan (əqiq, yaşma, opal, araqonit, bazalt və s.) və metaldan (dəmir, qızıl, tunc və s.) hazırlanmış bəzək əşyaları və muncuqlar, silah nümunələri (ox və nizə ucluqları, döyüş baltaları, qılınclar, müdafiə silahları və s.) və başqa artefaktların canlı olaraq gözlə görülməsi marağı artırmaqla yanaşı, onlarda məntiqi təfəkkürün daha da inkişafına təkan verir.

Ümumtəhsil məktəblərdə «Tarix» fənninin proqramları təcrübədən keçirilmiş və hər kəs tərəfindən qəbul edilmiş biliklərin ötürülməsinə istiqamətlənir, daha çox nəzəriyyə yüklü olur, tədris edənin təlimat xarakterli fəaliyyətini, tələbələrin məlumatı fərdi şəkildə öyrənməsini nəzərdə tutur. Lakin dərsdə nəzəri biliklərdən fərqli olaraq arxeoparklara səyahət və arxeoloji qazıntıları izləmək, bir sözlə, təcrübi xarakterli proqramlar şagirdlərin biliklərinin elmdə tətbiqini, müstəqil fəaliyyətini, tədqiqat aparmaq bacarıqlarını inkişaf etdirir.

Qədim dövr tarixindən şagirdlərə tədris olunan mövzular içində ibtidai insanların düşərgə həyatı və onların əmək alətləri haqqında danışılır. Lakin praktikada və arxeoparklarda iştirak zamanı şagirdlər arxeoloqlar tərəfindən

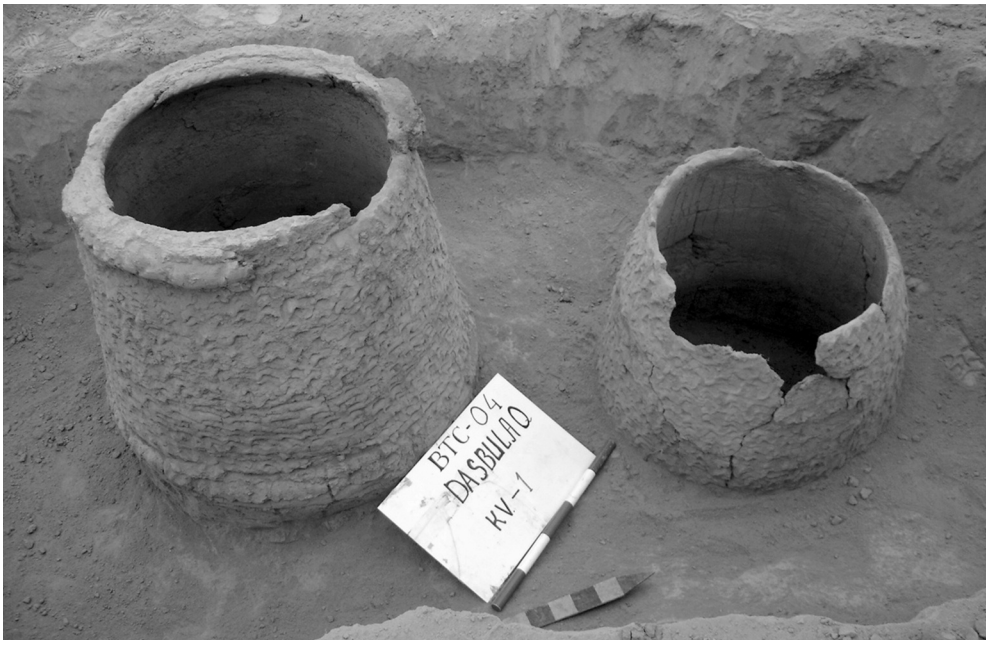
Şəkil 2. **Antik Qəbələ şəhər yeri. Qazıntı sahəsinin yuxarıdan görünüşü**

tapılan bu əmək alətlərini canlı olaraq seyr edir, hətta onların aşkar edilmə prosesini də izləyirlər. Dünya təhsilində belə təcrübə mövcuddur. Türkiyənin İstanbul, İzmir, Efes, Manisa, Antalya, Mersin, Muğla və s. kimi şəhərlərində antik yunan, Roma şəhərlərinin qalıqlarına tamaşa etmək üçün hər il milyonlarla şagirdlər gəlir. Bunlarla yanaşı, Türkiyə Turizm Nazirliyinin rəsmi məlumatına əsasən ölkədəki qədim arxeoloji abidələrin Alacahöyük, Altuntəpə, Sancaqlı, Göbəklitəpə, Dəyirmantəpə, Pazarlı və s. qazıntısını izləmək üçün yüzlərlə məktəb şagirdi həmin bölgələrə səfərlər edirlər [Müseyibli N.Ə., Nəcəfov Ş.N. 2012, s. 5]. Türkmənistan qədim əkinçilik mədəniyyətlərinin üzə çıxarıldığı çoxtəbəqəli qədim Anau, Namazqatəpə, Altuntəpə yaşayış yerlərinin qazıntısını seyr edən məktəb şagirdlərinin həmin ölkənin qədim abidələri barədə təsəvvürləri daha canlı olur. Çində Böyük Çin Səddini, Yaponiyada imperator saraylarını izləmək və seyr etmək üçün çoxlu məktəblilər gəlir. Bu statistik rəqəmləri çoxaltmaq da mümkündür. Amma məsələnin mahiyyəti, fikrimizcə, tam aydındır.

Müasir dövrdə inkişaf etmiş ölkələrdə arxeologiya elminin ən aktual istiqamətlərindən biri də dövlətin, xalqın mənsub oduğu tarixi-arxeoloji abidələrin qorunması, mühafizəsinə dəstək, onlara qayğı və turist marşurutlarına cəlb etməkdir [Nəcəfov Ş.N. 2012, s. 71]. Respublikamızda yaranan əlverişli şərait nəticəsində ölkəmizin qədim tarixi keçmişinə olan diqqət istər ölkə daxilində, istərsə də onun hüdudlarından kənarda xeyli artmış, bu da öz növbəsində arxeoloji abidələrin tədqiqinə yeni stimul vermişdir.

Şəkil 3. **Şəmkir şəhər yerinin qazıntısını əks etdirən foto**

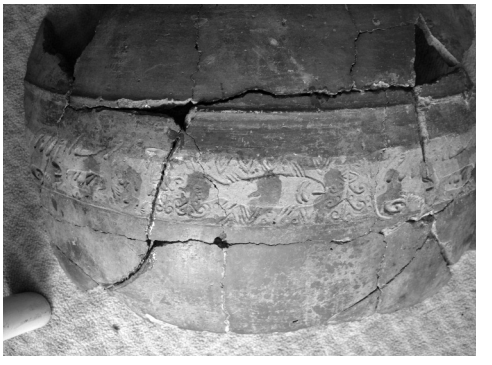
Şəkil 4. **Daşbulaqda (Şəmkir) 1 metr dərinlikdə torpaq altından aşkara çıxarılmış orta əsr təndirləri (IX-XI əsrlər)**



Şəkil 5-6.**Muradxan dəfinəsindən aşkar edilən orta əsr Azərbaycan mis sikkələri (Atabəylər dövrü)**

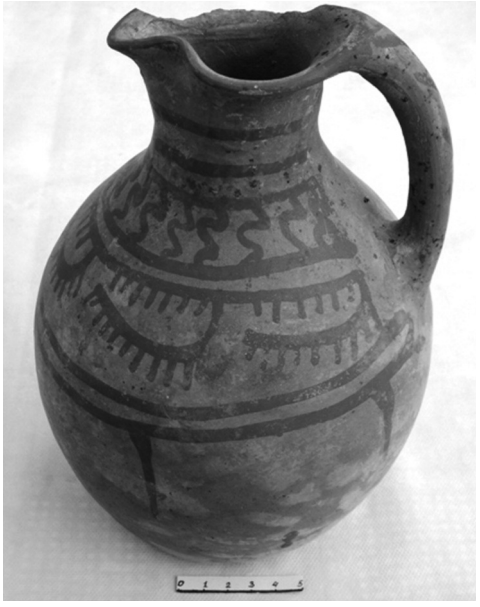
Şəkil 7. **Gil çıraq**

Şəkil 8. **Üzərində basma zoomorf təsvirlər olan küpə fraqmenti**



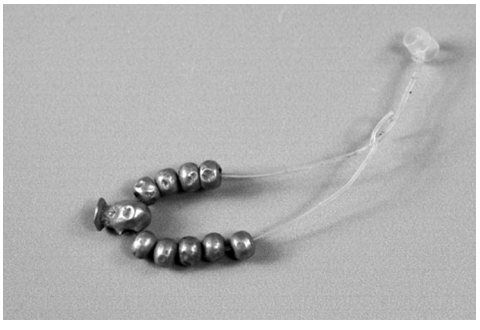
Ölkə rəhbərinin bilavasitə dəstək və qayğısı ilə həyata keçirilən «Ölkəmizi tanıyaq» layihəsi çox əhəmiyyətlidir. Məktəb şagirdlərinin rayonlara səyahətləri çərçivəsində proqrama daxil edilən məsələlərdən biri də rayonların tarixi məkanlarına səyahət, arxeoloji abidələri görməkdir. Bu proqram çərçivəsində şagirdlər qədim sivilizasiyanın izləri həkk olunan Avey, Damcılı, Qazma, Buzeyir, Zar mağara düşərgələrimizi, Qobustan kompleksini, İçərişəhər Tarix-Mədəniyyət Qoruğunu, Abşeron qalalarını, qazıntısı davam etdirilən qədim Şəmkir və Qəbələ şəhərlərini [Babayev İ.A., Nəcəfova İ.M., Heydərova Ü.R., Mustafayev L.X. 2017, s. 194-203; Eminli C.T., İskəndərov E.Ə., Hüseynova T.T. 2017, s. 204-214], antik Qalatəpə şəhər yerini, əzəmətli Üçtəpə və Sultanbud kurqanlarını, Alban məbədlərini, Örənqalanı, Gövurarxı, Oğlanqalanı, Cavanşir və Koroğlu qalalarını,

Şəkil 9. **Boyanaxşılı bardaq (Qalatəpə yaşayış yeri)**

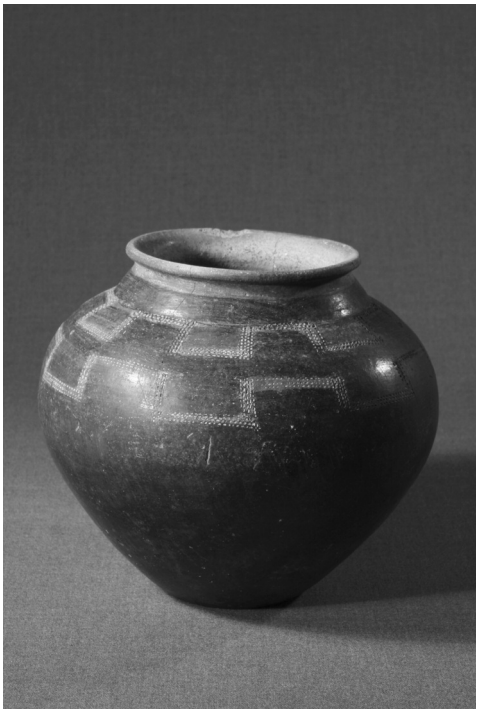


Şəkil 10-11. **Tuncdan hazırlanan nizə və ox ucluqları (Zəyəmçay nekropolu)**

Şəkil 12-13. **Əqiq daşından və qızıldan hazırlanan muncuqlar**



Şəkil 14. **İnkrustasiyalı küpə**



Gədəbəyin siklopik qalaçalarını, Torpaqqalanı və qədim Xunan şəhərinin xarabalıqlarını, zəngin Naxçıvan abidələrini, Sərkərtəpə, Sarvantəpə, Yastıtəpə, Həsənsu, İlanlıtəpə və s. onlarla abidələrimizi gəzmiş, bəzən isə arxeoloji qazıntıları maraqla izləmişlər. Bir faktı da qeyd edək ki, arxeoparkların sayı çox olan Avropa ölkələrində göstərilən abidələr yalnız son 500-800 ilin abidələridirsə, Azərbaycanda nümayiş etdiriləsi abidələrin yaşı 5-10 min ilə qədərdir.

Bu sahədə hər hansı layihəni təqdim edərkən çoxillik arxeoloji çöl təcrübələrinə əsaslanmaq lazımdır. Çünki bu sahə birbaşa arxeologiya ilə bağlı deyil, eyni zamanda təhsillə əlaqədardır. Çöl şəraitində abidələri tanımaq, onların əhəmiyyət dərəcəsini müəyyənləşdirmək, nümayiş etdiriləsi və şagirdlərin maraq dairəsində olan abidələri, arxeoparkları göstərmək üçün həm də arxeoloq təcrübəsi lazımdır. Uzun illər ərzində respublikamızda bu sahədə heç bir iş aparılmamışdır. Bəlkə də düşünülmüş qaydada sovet dövründə bu məsələyə laqeyd yanaşılmışdır. Çünki zəif də olsa, bu sahə sovet dövründə Rusiyanın özündə, Baltikyanı respublikalarda və Ukraynada inkişaf edirdi. Amma Azərbaycanın qədim abidələrlə zəngin olması və buranın sivilizasiyanın mərkəzlərindən biri kimi tanınması sovet ideologiyasını qane etmirdi və bunun təbliği qadağan idi. Ona görə də bu sahənin inkişaf etdirilməsi indiki şəraitdə mümkündür. Tarixi abidələrimizə, arxeologiyamıza indiki dövlət qayğısının ən yüksək məqamında belə yerlərə məktəbli turlarının təşkil edilməsi vacibdir.

Nəticə

Günümüzdə belə layihələrin gerçəkləşməsi elmlə təhsilin qarşılıqlı əlaqəsinin genişlənməsi ilə üst-üstə düşür. Arxeoloji qazıntıları və abidələrimizi canlı seyr etməyin «Tarix» fənnindən qədim dövrlə bağlı öyrəndiyimiz nəzəri materialların mənimsənilməsində böyük rolu vardır. Gəzintiyə gələn şagirdləri birbaşa qazıntı prosesinə cəlb etmək onlarda böyük maraq oyadar. Qədim əşyalara toxunmaq, onları torpaqdan çıxarıb təmizləmək, restavrasiya, qədim təndirlər, təsərrüfat quyuları ilə tanışlıq, ərzağın necə saxlanılmasını öyrənmək, daş alətlər və onlardan istifadəni praktiki olaraq öyrənmək, insanların dəfn adətlərini izləmək, skeletlərin təmizlənməsi, quyu qəbirlərin, təknə qəbirlərin nümayişi, qədim ayinlərin və ritual mərasimlərin necə keçirilməsinin təşkili və əyani göstərilməsi və s. bu kimi məqamlar şagirdlərin nəzəri cəhətdən öyrəndiklərini möhkəmləndirməyə kömək edər.

Bu sahədə aparılacaq işlər elmi baxımdan düzgün, əhatəli və məzmunlu olmalı, tarixi təhlil metodlarına əsasən obyektiv şəkildə aparılmalıdır. İşin elmi-metodoloji əsasını əldə olunmuş arxeoloji materialların təhlilinə elmi yanaşmaq prinsipi təşkil etməlidir [Alməmmədov X.İ., Əliyev E.H., Nəcəfov Ş.N. 2017, s. 6].

Bu layihənin nəticələrinin istifadəsi ilə bağlı əsas cəhət budur: milli abidələrimizin təbliği, mühafizəsi, qorunması, şagirdlərin abidələrimizi tanıması, məkrli düşmənlərimizin tarixi abidələrimizə əsassız iddialarına cavab layihələrin əsas mahiyyətini təşkil edir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Alməmmədov X.İ., Əliyev E.H., Nəcəfov Ş.N. (2017) Azərbaycanın qərb rayonlarında müxtəlif dövr arxeoloji abidələrin elektron qeydiyyatı və xəritələşməsi. Bakı, EİF, «Mütərcim», s. 352.
2. Babayev İ.A., Nəcəfova İ.M., Heydərova Ü.R., Mustafayev L.X. (2017) Qəbələ arxeoloji ekspedisiyası antik Qəbələ dəstəsinin çöl-tədqiqat işləri haqqında. Azərbaycanda arxeoloji tədqiqatlar 2015-2016. Bakı. s. 194-203.
3. Bədricahan Ə. Arxeoturizmin inkişafında İlisu abidələrinin rolu. «Dövlət və Din» (ictimai fikir toplusu), iyul-avqust 2009-cu il, 4(12), s. 22-27.
4. Eminli C.T, İskəndərov E.Ə., Hüseynova T.T. (2017) Qəbələ antik və ilk orta əsrlər dövrü arxeoloji ekspedisiyasının 2015 və 2016-cı il qazıntılarının nəticələri. Azərbaycanda arxeoloji tədqiqatlar 2015-2016. Bakı. s. 204-214.
5. Müseyibli N.Ə., Nəcəfov Ş.N. Azərbaycanda arxeoturizm perspektivləri. «Elm» qəzeti, 31 mart 2011-ci il, s. 18.
6. Müseyibli N.Ə., Nəcəfov Ş.N. Arxeoloji qazıntıların böyük əhəmiyyəti var. «Azərbaycan» qəzeti, 6-8 fevral 2011-ci il, s. 4-6.
7. Nəcəfov Ş.N. (2012) Qazax və Ağstafa rayonları ərazisində qədim mədəniyyət izləri (2009-2011-ci illərdə Qazax və Ağstafa rayonları ərazisindəki tunc dövrü yaşayış yerlərində aparılmış arxeoloji qazıntıların nəticələri əsasında). «Geostrategiya» (aylıq ictimai-siyasi, elmi-populyar jurnal), № 02 (08) mart-aprel 2012-ci il, Bakı. «Azərbaycan» s. 70-74.

Sosial psixoloji aspektdə qrup fenomeninin tədqiqinə metodoloji yanaşma

Müəllif **Ruhiyyə Məmmədova**
AMEA Fəlsəfə İnstitutunun sosial psixologiya şöbəsinin elmi işçisi. Azərbaycan, Bakı. E-mail: memmedova.ru@mail.ru
https://orcid.org/0000-0002-4892-2480

Annotasiya Qrup anlayışının tədqiqi və ona yanaşma metodları müasir şəraitdə istər kütlə, istərsə də psixologiyasının öyrənilməsi baxımından çox əhəmiyyətlidir. Təqdim olunan məqalədə «qrup» məfhumu, birgəyaşayış formasını şərtləndirən, intersubyektiv mahiyyət daşıyan fenomen kimi səciyyələndirilir. Bu anlayış sosial fenomen olaraq ictimai elmlər tərəfindən cəmiyyət həyatında baş verən proseslərin öyrənilməsində əsas metodoloji yanaşma kontekstində tədqiq olunur. Bu baxımdan, istər sosial psixologiyada, istərsə də sosiologiyada «qrup» fenomeninə olan münasibətin sosial fəlsəfədən qaynaqlandığı göstərilir. Məqalədə cəmiyyət bir bütün olaraq təbiət və ictimai elmlərin fərqli yanaşmaları baxımından araşdırılır. Qrupun sosial-psixoloji aspektdən tədqiqi, ilk növbədə, sosial və psixoloji tərəflərin özlərinə hansı anlamın verilməsini müəyyənləşdirmək ehtiyacını doğurur. Sosial psixologiyada qrupların tədqiqində onun sosial, yəni şəxssiz mexanizmlə və yaxud psixoloji, şəxsli qüvvə ilə şərtlənməsinə dair yanaşmalar geniş mənada cəmiyyətin öyrənilməsində formalaşan metodoloji fərqliliyin nəticəsi kimi özünü göstərir. Bu metodoloji fərq, əslində, cəmiyyətə fərqli anlamlar vermək və cəmiyyətin öyrənilməsində fərqli yanaşmalardan çıxış etmək mənasına gəlir.

Açar sözlər Qrup, cəmiyyət, obyektiv gerçəklik, subyektiv gerçəklik, metodologiya, fenomen, sosiologiya, psixologiya, sosial fəlsəfə.

DOI: 10.32906/AJES/686/2019.01.43

Məqaləyə istinad:
Məmmədova R. (2019) *Sosial psixoloji aspektdə qrup fenomeninin tədqiqinə metodoloji yanaşma.* «Azərbaycan məktəbi». № 1 (686), səh. 151–160.

Məqalə tarixçəsi: Göndərilib — 16.01.2019; Qəbul edilib — 03.04.2019

A methodological approach to the study of the group phenomenon in the social psychological aspect

Author **Ruhiyya Mammadova**
Scientific researcher of the Department of Social Psychology of the Philosophy Institute of Azerbaijan National Academy of Sciences. Azerbaijan, Baku. E-mail: memmedova.ru@mail.ru
https://orcid.org/0000-0002-4892-2480

Abstract The study of the concept of the group and approaches to it is very important from the point of view of studying the mass and psychology in modern conditions. In the present article, the concept of "group" is characterized as a phenomenon that converges in the intersubjective meaning of the form of coexistence. This concept is investigated as a social phenomenon in the context of a basic methodological approach to the study of processes in social life by the social sciences. From this point of view, both in social psychology and in sociology, the attitude towards the "group" phenomenon flows from social philosophy. The article discusses the society as a whole from the point of view of different approaches to the natural and social sciences. The study of the socio-psychological aspect of a group requires first of all the determination of the significance of the social and psychological aspects. In sociological psychology, the approach to its social and others. Individualized mechanism or psychological, personal attitudes, due to the methodological difference in the study of society in the broadest sense. This methodological difference, in essence, implies different meanings for the community and different approaches to educating society.

Keywords Group, society, objective reality, subjective reality, methodology, phenomenon, sociology, psychology, social philosophy.

DOI: 10.32906/AJES/686/2019.01.43

To cite this article: Mammadova R. (2019) *A methodological approach to the study of the group phenomenon in the social psychological aspect.* Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 686, Issue I, pp. 151–160.

Article history: Received — 16.01.2019; Accepted — 03.04.2019

Giriş

Sosiologiyada və sosial psixologiyada «qrup» ictimai birlik formalarını özündə ifadə edən bir anlayış kimi formalaşmışdır. Qrup fenomeni ictimai elmlərdə müxtəlif aspektlərdən və fərqli metodlardan çıxış edərək öyrənilir. İctimai elmlərdə qrup probleminin tədqiqində fərqliliklərlə yanaşı ümumi əsasların mövcudluğunu da inkar etmək mümkün deyil. Bu baxımdan, istənilən cəmiyyətin ümumi əsaslarının öyrənilməsi dini-fəlsəfi, yaxud da fəlsəfi-antropoloji problem kimi meydana çıxmışdır. Qeyd etmək lazımdır ki, qrupun, cəmiyyətin mahiyyətinin müəyyənləşdirilməsində metodoloji yanaşma şərtləndirici amil kimi çıxış edir. Məqalədə məqsəd də ictimai elmlərin formalaşdırdığı əsas metodoloji yanaşmaları tədqiq edərək qrupun, yəni cəmiyyətin ifadə etdiyi anlamı müəyyənləşdirməkdir.

Qrup fenomeninin sosial və psixoloji aspektlərinin təhlili

Sosial psixologiyada qrup olaraq adlandırılan ictimai birlik formaları bütövlükdə ictimai elmlərin tədqiqat sferası kimi nəzərdən keçirilir və bu fenomenə fərqli yanaşmalar mövcuddur. Bu fərqliliyi şərtləndirən əsas amillərdən birincisi, onun sosial, yaxud psixoloji mahiyyət daşımasıdır. Eyni zamanda, sosiallığın hansı anlamı ifadə etməsi və psixoloji yanaşmanın əsaslandığı metodoloji prinsipin müəyyənləşdirilməsi sosial psixologiyanın qrupa olan baxışını müəyyənləşdirmiş olur.

Sosial psixologiyanın sosioloji aspektinin əsası Ross, psixoloji aspektinin əsası isə Mak-Dauqal tərəfindən qoyulmuşdur. İctimai həyatın əsasında instinktlərin dayanması prinsipindən çıxış edən Mak-Dauqalın yanaşması psixoanalitik məktəbin banisi Z.Freydin baxışları ilə üst-üstə düşürdü. Q.Ollport göstərir ki, Rossla Mak-Dauqalın iki dərsliyi yalnız sosial psixologiya elminin yaranmasına səbəb olmadı, həm də uzun illər ərzində bu elmdə iki əsas xəttin, sosioloji və psixobioloji istiqamətlərin inkişafını şərtləndirmiş oldu [Оллпорт Г.В. 1998, с. 35].

Q.Ollport cəmiyyətdə baş verən proseslərin səbəbinin sosial psixologiyada ya sosioloji, ya da ki, psixoloji–personalist yanaşmalar əsasında müəyyənləşməsinin hansı anlam daşıdığını belə açıqlayır. Sosioloji yanaşmanı Q.Ollport qrup ənənələri, sosial struktur, demoqrafik xüsusiyyət və digər amillər kimi izah edir. Personalist yanaşmanı isə fərdin yönəlişləri, vərdişləri, şəxsi fikri və s. kimi səciyyələndirir. Lakin Ollport ictimai proseslərin formalaşmasında, sosial normaların müəyyənləşməsində fərdin konformist xüsusiyyətini nəzərə almayan istər personalist, istərsə də qrup yanaşmalarının dolğun mahiyyət kəsb etməsinə şübhə ilə yanaşır [Оллпорт Г.В. 1998, с. 151]. Yəni aydınlaşmayan düşüncənin, zəifləmiş iradənin məhsulu olan konformizmin ictimailəşmənin sağlam əsaslarına yaratdığı təhlükə sosial psixoloqlar tərəfindən diqqətə alınmalıdır. Cəmiyyətin yanlış yönləndirilərək idarə olunmasında konformist meyillərdən istifadə amili ilə bağlı təhlilə amerikan sosial filosofu C.Dyuinin yanaşmasında da rast gəlirik. C.Dyuinin yanaşmasına əsasən müasir cəmiyyətlərdə qrupların diferensiallığı, ictimai strukturun mürəkkəbliyi maraqların idarə olunmasına gətirib çıxarır ki,

bu da cəmiyyətdə demokratiyanın reallaşmasında ciddi əngəllərə səbəb olur [Оллпорт Г.В. 1998, с. 277].

Fransız sosial psixoloqu S.Moskoviçi cəmiyyətin tədqiqində mövcud olan problemlərə toxunaraq göstərir ki, ictimai mühitdə baş verən hadisələrin sosial səbəblərlə əsaslandırılması humanitar elmlərdə ehkam kimi qəbul edilməkdədir [Московичи С. 1998, с. 22]. Yəni ictimai proseslər metodoloji olaraq sosioloji yanaşmadan çıxış edərək öyrənilməlidir ki, bu da onun obyektivliyini təmin etmiş olur.

S.Moskoviçi sosiallığın əsasında dayanan obyektivliyin hansı anlam daşıdığını göstərməyə çalışır. Onun yanaşmasından belə nəticəyə gəlmək mümkündür ki, fərddə subyektiv mahiyyət daşıyan yaşantı ictimailəşdikdə qaydaya çevrilərək obyektiv mahiyyət kəsb etməyə başlayır. Cəmiyyətin öyrənilməsində sosioloji yanaşmanın psixoloji baxışı inkarı probleminin əsasında da obyektivliyə iddia dayanır. S.Moskoviçi sosiallığın xarici amillərlə, şəxsi olmayan səbəblərlə, maraqlar, ümumi qaydalar və s. ilə şərtləndiyindən müəyyən məntiqə əsaslandığını, rasional anlam kəsb etdiyini, psixi olanın isə istək və emosiyaların ifadəçisi kimi irrasional mahiyyət daşıdığını göstərir. Bu səbəbdən də sosioloji yanaşma qrup xüsusiyyətinin fərdin xüsusiyyəti ilə və sosial hadisənin psixi səbəblə izahının mümkün olmadığını hesab edir [Московичи С. 1998, с. 28].

S.Moskoviçi obyektiv sosial və iqtisadi gerçəkliyin ictimailiyi şərtləndirməsinə etiraz edir və psixoloji yanaşmanı inkar edən sosiologizmin onu açma gücündə olmadığını göstərir. O, cəmiyyətin gücünü, birliyini sosial hadisələrin simvolik, emosional tərəfi kimi bu birliyi doğuran daxili enerji, qüvvə olaraq səciyyələndirərək yazır: «Məhz bu ehtirasların dində, siyasətdə nəhəng yaradıcılıqların və ümumilikdə, mədəniyyətdə yeniliklərin stimulu kimi çıxış etməsinə şübhə etmək mümkündürmü?» [Московичи С. 1998, с. 49].

Yanaşmalardan göründüyü kimi, sosial qrupların sosial-psixoloji aspektdən tədqiqi qrup birliyinin yalnız sosial gerçəklikdən çıxış edərək öyrənilməsini deyil, həm də onun dinamikliyinin əsas şərtləndiricisi kimi çıxış edən psixi, emosional baxımdan tədqiqini zəruri edir. Belə ki, cəmiyyətdə baş verən proseslərin təhlilinin fərdə təsir və fərdin təsiri baxımından aparılması obyektiv yanaşmanın əsas şərtlərindən biri kimi çıxış edə bilər. Bu zaman fərd-cəmiyyət münasibətinin dialektik anlamı üzə çıxır. Cəmiyyətdə uzun bir dövr ərzində qanunların, qaydaların formalaşaraq fəaliyyət göstərməsi psixoloji gerçəkliyi inkar etmir, əksinə psixoloji gerçəklik sosial qanunauyğunluğun ilkin şərti kimi çıxış edir.

Qrup fenomeni ictimai elmlərin problemi kimi

Bu istiqamətdə formalaşan bir-birinə zidd yanaşmalar cəmiyyətin öyrənilməsində elmi təfəkkür hesab edilən təcrübi biliyin üstünlük əldə etməsinin nəticəsi kimi təzahür edir. Maarifçilik dövrünə qədər monoteist cəmiyyətlərdə dəyərlər universal prinsip kimi qəbul edilərək, toplumu yönləndirmə missiyasını öz üzərinə götürürdü. Universal dəyərlərin müəyyənləşdiricisi kimi çıxış edən

dini ehkamlar ictimai və fəlsəfi düşüncədə toxunulmazlıq əldə edərək bu dəyərlərin qorunub saxlanması ənənəsini formalaşdırmışdı. Maarifçilik dövründən etibarən isə ənənənin nüfuzundan imtina edilir və əqlin nüfuzu prinsipi irəli sürülür. Ənənənin nüfuzu dedikdə, biz teist prinsipləri və teizmin ehkamlarının fəlsəfi düşüncə ilə sintezi nəticəsində formalaşdırılan dərketmə formasını nəzərdə tutmuş oluruq. Qadamer yeni dövrün ictimai elmlərdə həqiqət axtarışının mühakimələrdən imtina edən əqlin özünə əsaslanması prinsipindən çıxış etdiyini göstərir [Гадамер Х.Г. 1988, с. 328].

Yeni dövrün irəli sürdüyü əqlin özünə əsaslanması prinsipi realizmi inkar edən nominalist yanaşmadan çıxış edir. Bu dövrdə empirizmin təbiət elmlərindəki müvəffəqiyyəti cəmiyyətin problemlərinin həllində də çıxış yolu kimi görünməyə başladı. Nəticədə, cəmiyyət elmlərinin bütün sferalarında pozitivizmin təsiri ilə yenidən formalaşma prosesi gedir və bu düşüncə axını cəmiyyətin özünün, onun yaratdığı mədəniyyətin əsaslarının dəyişməsinə səbəb olur. Əsası O.Kont tərəfindən qoyulan və Dürkheym tərəfindən inkişaf etdirilən sosioloji baxışa əsasən ictimai qüvvələrin fəaliyyət mexanizminin dərki topluma hakim olan dini şüuru əvəz etmək iddiası ilə çıxış edir. Dürkheym dini ictimai inteqrasiynı ən uğurlu şəkildə həyata keçirən ictimai şüur və ictimai institut forması kimi nəzərdən keçirirdi. Din fenomeninin səbəbini isə cəmiyyətdə, kollektiv şüurda axtaran sosioloq, dini təmiz ictimai hadisə kimi səciyyələndirir. Bununla bağlı E.Osipova yazır: «Beləliklə, fransız sosioloquna görə, cəmiyyət-dini kultun və ehkamların həm müəllifi, həm də predmetidir, o, dini yaradır və dinə itaətə çağırır, o, eyni zamanda həm Tanrı, həm də inanandır» [История психологии. XX век. Под ред. Гальперина П.Я., Ждан А.Н. 2002, с. 231].

S.Frank dini düşüncənin irəli sürdüyü universal dəyərləri ontoloji anlamda dəyişməz qanunlar, cəmiyyətdə baş verən dəyişiklikləri isə empirik imkanlar kimi xarakterizə edir [Франк С. Л. 1992]. Dini ənənəyə əsaslanan düşüncədə ontoloji zəruri dəyərlər ictimai birliyin müəyyənləşdiricisi kimi çıxış edirdisə, yeni yanaşma dəyişən empirik imkanları cəmiyyətin əsasında dayanan qanunauyğunluq kimi təqdim etməyə başlayır. Yeni dövrdən bu yanaşmanın ictimai şüuru yönləndirməsinə baxmayaraq, cəmiyyət elmlərində vahid metodoloji prinsipin mövcudluğunu iddia etmək tamamilə yanlış olardı. Antipozitivistlər «həyat fəlsəfəsi»nə əsaslanan tarixi məktəb tərəfindən formalaşmış prinsiplərdən çıxış edərək, ictimai həyatın faktlarının təbiəti etibarı ilə mənəviyyat hadisəsi olduğundan onun təbiət elmlərinin metod və üsulları ilə öyrənilməsi tendensiyasının doğru olmadığını göstərirdilər. Elmdə dar mənada empirizmdən çıxış edən pozitivizmin güclü inkişafı ilə yanaşı fəlsəfi düşüncədə qlobal sosial hadisələr olan tarix, mədəniyyət fenomenlərinin formalaşmaqda olan elmin prinsiplərindən kənar tendensiyalar prizmasından tədqiqi və təhlili özünə xüsusi yer alırdı.

İnkişaf etməkdə olan yeni elmi yanaşmanın qarşısında bu prinsiplərin sistemləşərək elmdə metodoloji əsas yarada bilməsi isə mümkün olmurdu. Sosiallığın fərqli mahiyyətindən çıxış edən fəlsəfi düşüncə sosial hadisələrin elmi-məntiqi tərəflərini qəbul etməklə bərabər, ictimai həyatı təbii qanunauyğunluq

kontekstində dərki mümkün olmayan canlı hadisə kimi nəzərdən keçirdiyindən anlamanı subyektivliyin dərkində əsas kimi görürdü. Yəni insan, cəmiyyət mədəniyyət və tarixin dərkinin yollarının bir subyekt kimi subyektin subyekti anlamasından keçdiyi iddia edilirdi. Sosial elmlərdə bu yanaşma, əslində, heç də təzə yanaşma deyildi. Əksinə, hermenevtika adlanan bu metod yazılı və şifahi nitqin kontekstində sosial fenomenləri anlama sənəti kimi qədim ənənəyə malik bir dərketmə üsulu idi. Hermenevtika təbiət elmlərində olduğu kimi obyekt-subyekt münasibətlərinə deyil, birgə iştirakçılığa əsaslanaraq sosial fenomenin dərkinə yönələn metod kimi dəyərləndirilirdi. Hermenevtik yanaşmada cəmiyyətin dərki mənəviyyat sferasında gerçəkləşərək subyektiv mahiyyət daşıdığından elmi düşüncədə bu yanaşmaya estetik təfəkkür forması kimi baxılırdı. Estetik forma isə Kantın yanaşmasında bədii təfəkkür forması kimi elmi təfəkkürdən fərqli olaraq varlıqla əlaqəsi olmayan və azad şəkildə əlaqələndirilə bilən fərdi düşüncənin məhsulu kimi təzahür edir [Гадамер Х.Г. 1988, с. 235]. Elmin müəyyənləşdirdiyi meyarlar bununla da hermenevtikaya estetik təfəkkür statusu verir, onun Varlığı dərk edə bilmə iddiası qəbul olunmur. Beləliklə də, subyektə olan baxış, eləcə də subyektin Varlığa olan münasibəti empirizmin müəyyənləşdirdiyi paradiqmalar kontekstində həqiqilik əldə etmə imkanı qazanır. Sosial elmlərdə bu paradiqmaya uymayan yanaşmaların spekulyativ, subyektiv mahiyyət kəsb etdiyi göstərilərək əsassızlığı problemi qoyulur. Təbiət elmlərinin dərketmə sahəsindəki monopoliyası subyektin dünyasının elmi dərketmə sferasından kənarlaşdırılmasına gətirib çıxarır.

Alman sosioloqu F.Tönnisin «İcma və cəmiyyət» əsərini təhlil edən A.F.Fillipov göstərir ki, Dürkheymin pozitivist yanaşmasında sosial hadisələrin mahiyyətindən daha çox sosiallığın özü, qrup xüsusiyyətləri xüsusi önəm kəsb edir [Фердинанд T. 2002, с. 390]. A.F.Filippova görə, mədəniyyət və sivilizasiyanın geniş anlamda təhlili yalnız empirik yanaşmanı yetərli etmir, xalis sosiologiyanın yanaşmasını da zəruri edir [Фердинанд T. 2002, с. 396]. Bu anlamda, xalis sosiologiya daha çox sosial fəlsəfənin ənənələrinin davamçısı kimi çıxış edir. Yəni ictimai-fəlsəfi düşüncədə formalaşan, aprior anlam kəsb edən, metafizik mahiyyət daşıyan konstruksiyalar xüsusi önəm kəsb etməyə başlayır.

F.Tönnis fərdlərin birgəyaşayış formalarını münasibətlərin qarşılıqlı təsdiqinə əsaslanan nəzəriyyədən çıxış edərək təhlil edir. Bu nəzəriyyəyə əsasən birgəyaşayış formalarını geniş mənada icma və cəmiyyət kimi modelləşdirmək mümkündür. O, icmanı dayanıqlı, gerçək birgəyaşayış forması kimi səciyyələndirdiyi halda, cəmiyyəti keçici və xəyali birlik kimi dəyərləndirdiyindən, birincini canlı orqanizm, ikincini isə mexaniki bütövlük, artefakt olaraq təhlil edir [Фердинанд T. 2002, с. 9-12]. F.Tönnisin yanaşmasında sosiallıq iradəyə malik orqanizmlərin qarşılıqlı fəaliyyəti nəticəsində formalaşan proses kimi nəzərdən keçirilir. Qrupu insanların adi məcmusundan fərqləndirən xüsusiyyət yalnız onların qarşılıqlı təsiri deyil, ən əsası ümumi iradənin olmasıdır [Фердинанд T. 2002, с. 428]. F.Tönnisin orqanik və mexaniki birgəyaşayış formalarının əsasında ümumi və fərdi iradə dayandığından onun cəmiyyətə yanaşmasını sosial-psixoloji yanaşma kimi dəyərləndirilməsi düzgün olardı.

«F.Tönnisin yanaşmasında xalis sosiologiya necə ifadə olunur?» sualına cavab olaraq A.Filippov göstərir ki, Tönnis icma ilə cəmiyyəti qarşılaşdırarkən vahid, bütöv sosiallıq, ümumi sosiologiya ideyasından çıxış etmir. Buna görə də onun saf sosiologiyasının kateqoriyaları darlaşaraq hər hansı bir tarixi xüsusiyyətləri özündə ehtiva edir [Фердинанд Т. 2002, с. 398]. A.Fillipovun təhlilindən belə məlum olur ki, F.Tönnisin formalaşdırdığı birgəyaşayış obrazı xalis sosiologiyanın tələblərinə cavab vermir.

A.Fillipovdan fərqli olaraq başqa bir təhlildə F.Tönnisin yanaşmasında sosiallıq insanların, qrupların qarşılıqlı münasibətini, fəaliyyətini ifadə etdiyindən və bu münasibətlər iradənin nəticəsi kimi özünü göstərdiyindən sosiallığın mahiyyətini də iradənin yönümlülüyü təşkil etdiyi göstərilir. Yəni istər fərdin, istərsə də qrupun iradəsi qarşı tərəfi ya qəbul edib saxlamağa xidmət edə, ya da inkar edərək dağıdıcı mahiyyət daşıya bilər. F.Tönnis saf sosiologiyadan çıxış edərək sosiallığı əsasən iradələrin qarşılıqlı təsdiqi aspektindən təhlil edir [История теоретической социологии. Ред. и составитель Давыдов Ю.Н. 2002, с. 341].

F.Tönnisin yanaşmasında sosiallığın formasının müəyyənləşməsində təfəkkürün önəmli iştirakını da müşahidə edirik. Alman sosioloqu orqanik bütövlükdən çıxış edərək özü-özünü müəyyənləşdirən, təfəkkürün sadəcə sistemyaratma imkanlarından bəhrələnən iradəni «mahiyyət iradəsi» kimi dəyərləndirir. «Seçici iradəni» isə xarici, təsadüfi şərtlərlə müəyyənləşərək mexaniki birliyi yaradan təfəkkürün ideal konstruksiyası kimi səciyyələndirir [История теоретической социологии. Ред. и составитель Давыдов Ю.Н. 2002, с. 344-345]. Belə ki, ictimai təfəkkür sosiallığı atomar, mexaniki artefakt kimi də müəyyənləşdirə bilər, intuitiv yaşantıdan doğan canlı münasibəti, orqanik bütövlüyü qoruyub saxlaya da bilər.

Alman sosioloqu F.Tönnis ictimai birliyin dərin anlamda əsasını insan iradəsinə xas olan qarşılıqlı anlaşmanın təşkil etdiyini göstərir [История теоретической социологии. Ред. и составитель Давыдов Ю.Н. 2002, с. 342]. Bununla da münasibətlərdə əldə olunan razılaşmalarla, iradənin saf halına məxsus olan anlamanın köklü fərqini ortaya qoyaraq, onların cəmiyyətdəki birlik formasını müəyyənləşdirmə imkanlarını açıqlamış olur. Bu baxımdan, F.Tönnisin sosiallığa metodoloji yanaşmasının əsasında biz rasional-diskursiv paradiqmanın deyil, intuitiv və dialektik baxışın dayandığını görürük. Sosioloqun geniş anlamda birgəyaşayış formalarını, qrupları icma və cəmiyyət kimi tipoloji olaraq müəyyənləşdirməsinin ilkin şərti kimi də bu metodoloji yanaşma çıxış edir.

Sosiologiya elmində cəmiyyəti obyektiv gerçəklik kimi qəbul edən baxışla yanaşı, ictimai münasibətləri subyektiv reallıq baxımından təhlil edən elmi-sosioloji yanaşma formalaşır. Fenomenoloji sosiologiyanın nümayəndəsi olan Alfred Şyuts sosial gerçəklik dedikdə, gündəlik, adi həyat tərzini və ondan doğan konstruktları (realığın şəxsiyyət tərəfindən yozulması) nəzərdə tutur ki, bu gerçəklik üçün xarakterik olan mahiyyət yanaşmasıdır. Sosial elmlər isə bu gerçəkliyin formalaşdırdığı konstruktlardan çıxış edərək ictimai gerçəkliyin dərkinə çalışır. A.Şyuts sosial elmlərin formalaşdırdığı konstruktları ikinci

dərəcəli konstruktlar kimi dəyərləndirir. Alman sosioloqu göstərir ki, adi şüur səviyyəsində gerçəkliyin dərki üsulu anlama olduğu kimi, anlama eyni zamanda həm epistemoloji problem, həm də sosial elmlərin özünəməxsus metodu kimi də çıxış edir [Шюц А. 1994, с. 59]. O, təbiət hadisələri ilə cəmiyyət hadisələrinin fərqini ikinciyə daxili mənanın xas olmasında görürdü. Sosiologiya ictimai gerçəkliyi deyil, cəmiyyətin formalaşdırdığı, yaratdığı məna və mahiyyəti öyrənməlidir. Avstriyalı sosioloqa görə, cəmiyyət bir obyekt kimi deyil, insan düşüncəsinin məhsulu kimi araşdırılmalıdır. A.Şyuts qrupun, kollektivin fəaliyyətinə dərketmənin daxili prosesi kimi baxır, bunun üçün isə duyğu orqanlarının yetərsizliyini əsaslandırırdı. O, ictimailiyin əsasında insanın intersubyektiv xüsusiyyətinin dayandığını göstərir və digər reallıqlarla müqayisədə bu reallığın ilkin və ali mahiyyətini vurğulayır.

Sosial fəlsəfədə və sosiologiyada cəmiyyətin iki fərqli baxış prizmasından təhlili problemi sosial psixologiyada da metodoloji çətinlikləri şərtləndirmiş olur. Əslində, bu problem psixologiya elminin formalaşmağa başladığı andan özünü göstərir. Psixologiyanın daha çox bioloji-fizioloji yanaşmaya tabe etdirilməsinə baxmayaraq, psixikanın özünəməxsus həyati aləmi bu elmin qarşısında sual olaraq durmaqdadır. Cəmiyyətin həqiqətlərini «həyat fəlsəfəsi»ndən çıxış edərək təhlil edən Dilteyin yanaşmasına əsasən psixoloji dərketmədə ən vacib amil şəxsiyyətin mənəvi (ruh) həyatının mahiyyət məzmununu aça bilməkdir. Şəxsiyyətin mənəvi həyatını isə onun yönəldiyi dəyərlər əsasında müəyyənləşdirmək mümkündür [История психологии. XX век. Под ред. Гальперина П.Я., Ждан А.Н. 2002, с. 415]. Dilteyin yanaşmasında insan təbiətinin ali və bəsit psixi funksiyalar əsasında təhlili xüsusi yer tutur və ali psixi funksiyanın dərkində metodoloji baxımdan fizioloji yanaşmanın prinsipləri əsas kimi götürülmür.

Psixologiyada humanist məktəbin nümayəndəsi olan amerikan psixoloqu K.Rocers fenomenoloji yanaşmadan çıxış edərək şəxsiyyətin, cəmiyyətin dərkində obyektiv idrak formasının yetərli olmadığını əsaslandırır. O, «Şəxsiyyət haqqında elmə doğru» adlı məqaləsində psixologiya elmində fizioloji, bioloji, sosial və psixoloji əlaqələrlə şərtlənən şəxsiyyət fenomeninin dərki üsullarını təhlil edir [История психологии. XX век. Под ред. Гальперина П.Я., Ждан А.Н. 2002, с. 686]. K.Rocers amerikan psixologiyasında üç əsas istiqamətin mövcud olduğunu göstərir. Biheviorist, psixoanalitik və humanist məktəb kimi səciyyələndirilən bu cərəyanların hər birini fərqli idrak forması şərtləndirir. K.Rocers psixi proseslərin dərkində obyektiv, subyektiv və son dövrlərdə özünə xüsusi yer qazanan fenomenoloji idrak formalarının hər birinin əhəmiyyətini göstərir. Bununla yanaşı o, şəxsiyyətin geniş mənada dərkində obyektiv və subyektiv idrak formalarının yetərsizliyini əsaslandırır. Belə ki, subyektiv idrak yalnız subyektin öz yaşantısını, obyektiv dərketmə isə subyektin yaşantısından təcrid olunmuş kənar müşahidəni, şəxssiz yanaşmanı diqqətə alır.

K.Rocers göstərir ki, daxili mənanı, təcrübəni özündən kənarlaşdıran biheviorist yanaşmada həyatımızı formalaşdıran məqsəd, məna, dəyər, özünüqavrayış, digər şəxsiyyət konstruktlarının qavrayışı heç bir elmi əhəmiyyət

daşımır [История психологии. Под ред. Гальперина П.Я., Ждан А.Н. XX век. 2002, с. 698]. Lakin bütün bu psixoloji proseslər şəxsiyyətlərin bir-birini qarşılıqlı şəkildə dərkində, yəni fenomenoloji idrakda əsas kimi çıxış edir. Onu da qeyd etməliyik ki, fenomenoloji idrakın əsasında münasibət prosesi dayandığından o, nəinki şəxsiyyətin, həm də sosiallığın yeni dərin mənada dərkini şərtləndirmiş olur. Bu anlamda sosiallaşma prosesi, qrup məfhumu artıq fərqli keyfiyyət əldə edir. Yəni qrup yalnız obyektiv mahiyyət kəsb edən gerçəklik deyil, o həm də anlaşma, özünügerçəkləşdirmə məkanıdır. Fenomenoloji anlamda qrup «Mən»i dar mənada subyektivlikdən uzaqlaşdıraraq onun üfüqlərini genişləndirən, başqası və dünya ilə vəhdətini şərtləndirən fenomen kimi çıxış edir.

A.Maslou artıq elmin yeni fəlsəfəsinin əsaslarının qoyulması probleminə toxunaraq yalnız atomistik, mexaniki, pozitivist yanaşmanın yetərli olmaması düşüncəsindən çıxış edir. Dərketmənin yeni konsepsiyasının formalaşmasında dəyişkən, unikal, şəxsi yanaşmaların əhəmiyyətini xüsusi olaraq vurğulayır [Маслоу А. 2006, с. 232]. O, yeni geniş yanaşmadan çıxış edən psixologiya elmində qavrayış, öyrənmə, emosiya, intellekt, iradə, tələbat, motivasiya və s. problemlərin hərtərəfli tədqiqi imkanlarını görür. Bu mənada, öyrənmə artıq assosiativ, təsadüfi, keçici mahiyyət daşımır, o, şəxsiyyət üçün daxili anlam kəsb edən fenomen kimi təzahür edir. Yeni yanaşmada şəxsiyyətə, cəmiyyətə münasibətdə ibtidai instinktlər, ilkin tələbatlar əsas xətt kimi götürülmür. Bu yanaşma ali psixi yaşantıya əsaslanaraq özünügerçəkləşdirmənin cəmiyyətin həyatındakı əhəmiyyəti üzərində dayanır. A.Maslou sosial psixologiyanın cəmiyyətə, cəmiyyətdəki mövcud problemlərə münasibətinin sağlam əsaslardan çıxış edərək formalaşdırılması təklifini irəli sürür. Bu yanaşmaya əsasən, cəmiyyət, mədəniyyət hər zaman şəxsiyyət üzərində mütləq hakimiyyətə sahib olan obyektiv gerçəklik kimi götürülə bilməz. Mədəniyyət həm də subyektin qarşı durduğu, dəyişmə imkanında olduğu gerçəklikdir. Bu baxımdan, mədəniyyət yeni imkanlar sferasıdır və o, obyektiv gerçəklik kimi dəyişməz, statik mahiyyət kəsb etmir, üfüqlərin genişlənməsinə xidmət edir.

Psixologiyada subyektin obyektiv reallığa tabe etdirilməsinə qarşı çıxan və cəmiyyətin dərkində subyektin gerçəklərinin anlam daşımasından çıxış edən məktəblər yeni bir xətt formalaşdırmaqdadır. Yeni yanaşma kimi formalaşmaqda olan fenomenoloji yanaşma fərdin ali psixi imkanlarını önə çəkdiyindən sosiallığın fərqli mahiyyəti problemini ortaya qoyur. Sosiallığın fərqli gerçəklik kimi təhlili isə geniş mənada elmi yanaşmada inqilabi dəyişikliklər anlamına gəlir.

Nəticə

Obyektiv gerçəklikləri ifadə edən elmi yanaşma və subyektin mental dünyası sosial elmlərdə problemin öyrənilməsində əsas ziddiyyət kimi özünü göstərir. Sosiallığın fərqli mahiyyətindən çıxış edən fəlsəfi düşüncə sosial hadisələrin elmi-məntiqi tərəflərini qəbul etməklə bərabər, ictimai həyatı təbii qanunauyğunluq kontekstində dərki mümkün olmayan canlı hadisə kimi nəzərdən keçirdiyindən

anlamanı subyektivliyin dərkində əsas kimi görür. Yəni insan, cəmiyyət, mədəniyyət və tarixin dərkinin yollarının subyektin subyekti anlaması yolundan keçdiyi iddia edilir. Sosial elmlərdə bu yanaşma, əslində, heç də təzə yanaşma deyil. Əksinə, hermenevtika adlanan bu metod yazılı və şifahi nitqin kontekstində sosial fenomenləri anlama sənəti kimi qədim ənənəyə malik bir dərketmə üsuludur. Hermenevtika təbiət elmlərində olduğu kimi obyekt-subyekt münasibətlərinə deyil, birgəiştirakçılığa əsaslanaraq sosial fenomenin dərkinə yönələn metod kimi dəyərləndirilir. Hermenevtik yanaşmada cəmiyyətin dərki mənəviyyat sferasında gerçəkləşərək subyektiv mahiyyət daşıdığından elmi düşüncədə bu yanaşma estetik təfəkkür forması kimi dəyərləndirilir. Qadamerin yazdığına əsasən, estetik forma Kantın yanaşmasında bədii təfəkkür forması kimi elmi təfəkkürdən fərqli olaraq varlıqla əlaqəsi olmayan və azad şəkildə əlaqələndirilə bilən fərdi düşüncənin məhsulu kimi təzahür edir.

Psixologiyada yeni xətt kimi formalaşan humanist məktəbi, əslində, istər metodoloji, istərsə də prinsiplər baxımından ənənələrin dirçəlişi kimi də təhlil etmək mümkündür. Spekulyativ idealizm adlandırılan fəlsəfi baxışda toplumun ruhu, onun əsaslandığı dərinliklər fenomenoloji yanaşmadan çıxış edən humanist psixologiyanın empirik tədqiqat sferasına çevrilməkdədir. Bu isə elmin müəyyənləşdirdiyi əsasların dəyişməsi imkanlarını göstərir ki, nəticədə psixologiya elmində təbiətdən cəmiyyətə keçid gerçəkləşmə gücünü əldə edə bilər.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Kovacevic V.; Croatia, Spetic M.; Croatia. Pleslic M. (2018) New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences. «9th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership (WCLTA-2018) 26-28 October, Rome, Italy, pp.173-182.
2. Гадамер Х.Г. (1988) Истина и метод: Основы филос. Герменевтики: Пер Б.Н.Бессонова. Москва, Прогресс. с. 704.
3. История психологии. XX век. (2002) Москва, Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга. с. 832.
4. История теоретической социологии. (2002) В 4-х т. Т. 1 / Москва, Канон+ ОИ «Реабилитация». с. 496.
5. Маслоу А. (2006) Мотивация и личность / 3-е изд. СПб., Питер. с. 352.
6. Московичи С. (1998) Машина, творящая богов. / Пер. с фр. Москва, Центр психологии и психотерапии. с. 560.
7. Оллпорт Г.В. (1998) Личность в психологии, Москва, Ювента, СПб. с. 345.
8. Осипова Е.В. (1977) Социология Эмиля Дюркгейма критический анализ теоретико-методологических концепций. Наука, Москва. с. 279.
9. Франк С. Л. (1992) Духовные основы общества. Москва, Республика. с. 512.
10. Фердинанд Т. (2002) Общность и общество. Основные понятия чистой социологии. Д.В.Скляднева. Санкт-Петербург, Владимир Даль, с. 451.
11. Шюц А. (1994) Формирование понятия и теории в социальных науках. Избранное: Мир, светящийся смыслом. Москва, Российская политическая энциклопедия, с. 51-68.

Sağlam təhsil — sağlam cəmiyyət

Müəllif **Yılmaz Özbek**
Dr., Atatürk Üniversitetinin professoru, Türkiyə.
E-mail: halideozbek@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0128-2372

Annotasiya Məqalədə təhsillə cəmiyyətin qarşılıqlı əlaqəsi zamanı mövcud olan problemlərin həllində uşaq və gənclərin əhəmiyyətli rol oynamasının vacibliyini göstərən tənqidi yanaşma üsulundan bəhs olunur. Bu üsuldan istifadə etməklə sənətə və humanitar elmlərə üstünlük verilməsi səbəbilə mütərəqqi, tənqidə dözümlü, inkişafa açıq, demokratik təfəkkürə malik uşaqların və gənclərin təşəbbüs göstərməsinə imkan yaradan ziyalı mövqeyinin bildirilməsi zərurəti meydana gəlir. Belə ki, mütərəqqi ziyalı mövqeyinin məhsulu olan təhsil paradiqması sayəsində öz arzularını həyata keçirmək imkanı əldə edən uşaqların intensiv əmək sərf etməklə çarəsizlik sindromundan xilas olmaları mümkündür. Bu cür mövqe sayəsində özünü təkmilləşdirən uşaqlar və gənclər ortaq bir mədəniyyət zəminində qarşılıqlı ünsiyyət qurduqları zaman öz köklərindən qopmadan, azad fikrə üstünlük verən bir təhsil anlayışını formalaşdıra bilərlər. Beləliklə də, təhsil sistemində mövcud olan nöqsanları aradan qaldırmaq mümkün olar.

Açar sözlər Təhsil təfəkkürü, öyrənilmiş çarəsizlik, uşaq və gənclər, mütərəqqi ziyalı.

DOI: 10.32906/AJES/686/2019.01.45

Məqaləyə istinad: Özbek Y. (2019) *Sağlam təhsil — sağlam cəmiyyət.* «Azərbaycan məktəbi». № 1 (686), səh. 161–169.

Məqalə tarixçəsi: Göndərilib — 04.01.2019; Qəbul edilib — 16.03.2019

Sağlıklı eğitim sağlıklı toplum

Yazar **Yılmaz Özbek**
Prof.Dr., Atatürk Üniversitesi Emekli Öğretim Üyesi, Türkiye.
E-mail: halideozbek@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0128-2372

Özet Bu çalışma, eğitim ve toplum ilişkisinin genel sorunlarına karşı çocukların ve gençlerin önemini merkeze alan eleştirel bir yöntem benimsemektedir. Bu yöntem dahilinde sanatı ve sosyal bilimleri merkeze alması nedeniyle bireyselliği gelişkin, eleştiriye ve değişime açık, paylaşımcı, demokratik, cesur ve çocuklara ve gençlere inisiyatif veren duyarlı bir aydın tipinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Nitekim, böyle bir aydın tipinin inşa edeceği eğitim anlayışı sayesinde kendi arzularını pratiğe geçirme olanağı bulan çocukların ve gençlerin yoğun bir emek sarf ederek öğrenilmiş çaresizlik sürecini alt edebilecektir. Dolayısıyla, duyarlı aydın tipi ile kendine emek vermeyi ihmal etmeyen çocuklar ve gençler ortak bir kültür altında etkileşime geçtiği zaman geleneksel köklerden kopmadan özgürce fikir üretmeyi sağlayan bir eğitim anlayışı geliştirebilecektir. Böylelikle de eğitim sistemi sorunlarının altında yatan derin zihniyet aksaklıkları değişebilmiş olacaktır.

Anahtar Kelimeler Eğitim zihniyeti, öğrenilmiş çaresizlik, çocuk ve gençler, duyarlı aydın tipi.

DOI: 10.32906/AJES/686/2019.01.45

Makaleden alıntı: Özbek Y. (2019) *Sağlıklı eğitim sağlıklı toplum.* «Azərbaycan məktəbi». № 1 (686), s. 161–169.

Makale Tarihçesi:
Gönderim Tarihi — 04.01.2019; Kabul Tarihi — 16.03.2019

Healthy education healthy society

Author **Yılmaz Özbek**
PhD, Professor Retired Faculty Member, Atatürk University, Turkey.
E-mail: halideozbek@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0128-2372

Abstract This study holds a critical method, centralizing the importance of children and youngsters, towards general problems of the relationship between education and society. Within this method, it can be said that this study, because of centralizing arts and social sciences, emphasizes the necessity of an intellectual type that is mature in terms of individuality, open to criticisms and change, sharing, democratic, brave, and giving the initiative to the children and youth. It also puts forth the idea that the children and young people who have the opportunity of realizing their ambitions thanks to that intellectual type's understanding of education can overcome the process of learned helplessness by making effort intensely. Therefore, according to this study, that the sensitive intellectual type and the self-laboring children and youth together, interacting with each other within a common culture, can develop an understanding of education in which they produce ideas freely without being detached from their roots. In this way, deep mentality-based flaws underlying the problems of the education system will be able to change.

Keywords Educational mentality, learned helplessness, children and the young, sensitive intellectual type.

DOI: 10.32906/AJES/686/2019.01.45

To cite this article: Özbek Y. (2019) *Healthy Education Healthy Society.* Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 686, Issue I, pp. 161–169.

Article history: Received — 04.01.2019; Accepted — 16.03.2019

Giriş

Özellikle gençlikte heyecanın ve ruhun yok olmaya yüz tuttuğu bir dönemde dünya dertlerinin üzerine genç ruhların dinamizmiyle gitmek son derece önemlidir. Zira İngiliz Başbakan William Ewart Gladstone'nun bir konuşmasında da belirttiği gibi; «İnsan kendine olan güveni kadar genç, kuşkusu kadar yaşlı; cesareti kadar genç, korkuları kadar yaşlı; umudu kadar genç, bezginliği kadar yaşlıdır. Hiç kimse fazla yaşamış olmakla yaşlanmaz. İnsanları yaşlandıran ideallerinin bitmesidir. Kalbi sevdikçe, neşe duydukça, güzellikleri fark ettikçe, beyni yeni şeyler keşfettikçe herkes gençtir. İnsanlar yaşadıkça yaşlandıklarını sanırlar; oysa yaşamadıkça yaşlanırlar, insan yaşlı olmaya karar verdiğinde yaşlanır.»

Bir şiirle devam ederek her zaman çocuk ve genç kalabilmenin önemi daha güçlü bir şekilde anlaşılabilir; «İçimizde biraz çocukluk bıraksaydık/Çocukla çocuk olsaydık/ Severdik onları, anlardık/Yok ederdik kuşak farklarını/Çok şey mi istediler bizden/Vermeyeceğimiz kadar çok mu/Biraz sevgi/O da olmasa biraz anlayış/Bırakın farklı görsünler, farklı yakalasınlar dünyayı/Korkmayın otoriteniz yok olacak diye/Bırakın zaten yok olsun/Kurtulun sırtınızdaki o ağır yükten.» Bu şiire dayanarak metnin anlatım tutumunun çocuklardan yana ve çocukları da kapsayan eleştirel bir yöntem izleyeceği söylenebilir. Bir adım daha atarak bugün inşa edilen eğitim ikliminin sorumlusu olan yetişkinleri eleştirmenin daha anlamlı olduğu da ortadadır. Bugünün çocukları gelecekteki yetişkinler olduğunda sorumluluklarını yerine getiremezlerse de aynı şekilde layıkıyla eleştirilmelidir. Buradaki amacımız, mevcut dünya dertlerinin gençleri de kapsayacak bir biçimde toplumsal bir farkındalık haline gelmesine katkı sunmaktır.

Sanat ve Sosyal Bilim Merkezli Bir Eğitim

Türkiye'deki eğitim biçimini şekillendiren aydın yetişkinlerin sergilediği mahiyete odaklanılması bu açıdan son derece makuldür. İlk olarak kendisine yöneltilen «gayrimüslim olarak bu ülkede yaşamaktan mutlu musun» sorusunu «benim böyle bir derdim yok» diyerek yanıtlayan Türkiye Felsefe Kurumu Başkanı Ionna Kuçuradi'nin aydının mutlu olmak gibi bir derdi olamayacağını vurgulayan düşünsel konumunu anlamak gerekmektedir. Gerçekten de dünyada bu kadar kötü, çirkin ve acı olay yaşanırken aydının bu olaylara karşı duyarsız kalmasını beklemek abestir. Bu itibarla gençlerin ruh ve beden sağlıklarını koruma sürecini göz ardı etmeden mevcut dünya dertlerine karşı anlamlı bir yaşam idealiyle birlikte mümkün olabilen maddi ve manevi içeriği haiz bir üretimde bulunacakları duyarlılık ve ilericilik ruhuna sahip olmaları çok önemlidir.

Bu konuda ünlü Alman şair Johann Wolfgang Von Goethe'nin «duyarlı yüreği olan için dünya bir cehennemdir» vecizesini anmak oldukça çarpıcıdır. (Goethe 2015:3) Duyarlı olma gerekliliğini ise Descartes'ın «düşünüyorum, o halde varım» önermesindeki gibi var olmayı salt düşünceye indirgeyen yaklaşımını «paylaşıyorum, o halde insanım» şeklinde yeniden uyarlayarak insan ve toplum

merkezli bir konuma getirmek mümkündür. Zira kini, nefreti, hırsı ve açgözlülüğü yenme uğraşı olarak tanımlanabilecek yürek işi deyimi, sosyal bilimlere paylaşma değerini ve yani sanatın önemini hatırlatan bir çerçeveye sahiptir. Dolayısıyla bir ülkenin gelişmişlik ve uygarlık düzeyini gösteren sanatın ve sosyal bilimlerin yükselen değerler olup olmadığına dair mevcut ölçütü dikkate almak anlamlıdır.

ABD'de yıllar önce üniversite öğrencileriyle yapılan bir ankette önemsedikleri değerleri sıralamaları istenen öğrencilerin şeffaflık, özgüven, özsaygı, özdenetim ve özeleştiri gibi zaten bireylerin içselleştirmesi gereken birçok kavramı ön plana çıkardıkları görülürken aynı anketin Türkiye'deki üniversite öğrencilerine uygulanmasının akabinde bu kavramların son sıralarda dahi kullanılmadığının fark edilmesi, gelinen vahim noktayı gözler önüne seren bir örnek olarak değerlendirilebilir. Bu farklılığın bir etkeni olarak eğitim süreçleri incelendiği zaman ABD'deki öğrencilerin toplumsal beğeni kazanma hedefinin sağladığı motivasyonla birlikte ilk ve orta eğitim boyunca sanata ve sosyal bilimlere oldukça önem verdikleri ortaya çıkmıştır. Çocuklarda toplumsal beğeniye duyulan ihtiyacın çok daha baskın olması hasebiyle çocukların sanatsal üretime yönlendirilmesinin ileriye dönük özgüven ve özsaygı gibi değerler sahiplenmelerinde önemli bir yer edindiğini belirtmek söz konusudur.

Üzerinde durulan bu ifadeler, sanatsal ve sosyal bilimsel üretimin bir toplumun ileri bir noktaya gelmesi için hayati olduğunu resmetmektedir. Bu nedenle sanatsal ve sosyal bilimsel anlamda bireysel üretim sürecini süreklileştirmeden demokrasi kültürünü geliştirmenin olası olmadığını belirtmek gerekmektedir. Dolayısıyla bilimsel bilgi biriktirerek bunun teknoloji alanına aktarılmasında rol oynayan fen bilimleri ile sağlıklı ve keyifli bir yaşam sürülmesini sağlayan sağlık bilimlerine verilen önem derecesinde sanata ve sosyal bilimlere önem vermek de önemlidir. (Doğan 2019:35) Türkiye'de toplumsal anlamda çocukların sanata ve sosyal bilimlere yeterince yönlendirilmemesi ve sanatsal ve sosyal bilimsel üretimin ortaya çıkması için gereken ortamın sağlanamaması mevcut demokrasi kültürünün zenginleşememesi sürecinde en büyük etkendir. Oysa tüm ailelerin ve kurumların birincil görevi doğrudan bu çerçevede gelişmelidir.

Yaşanılan çağda «en önemli kaynak insan, en önemli sermaye bilgi» olduğu için bütün toplumsal kurumların sıklıkla kendisini sorgulayarak zamanın gerisinde kalmamaya çalışması dikkate değer bir bağlam sunmaktadır. Zira Nietzsche'nin belirttiği gibi «kabuk değiştirmeyen yılan ölür, kafalarını değiştirmeyenler de öyle, kafa olmaları son bulur.» (Nietzsche 1999: 364-365) Ama her zaman için hatırlanmalıdır ki doğal olmayan şeyi doğal, doğru olmayan şeyi doğru olarak varsayar ve bu süreci düzeltmek için herhangi bir girişimde bulunulmazsa bilgi; şahsi, çevresel ve toplumsal anlamda cehaletten bile tehlikeli bir boyuta gelebilir. Bu nedenle yaşam akışını düzeltmek için tespit edilen yanlışları düzeltme girişiminin yanı sıra zamanın eskittiği doğru bilinen yanlışları da sorgulamak toplumsal açıdan belirleyici bir eylem olarak belirmektedir. Bu doğrultuda da görünen ve görünmeyen yanlış bilgilerle hesaplaşmanın önemi ortaya çıkmaktadır.

Platon yaklaşık iki bin dört yüz yıl önce «eskimiş eşyalardan kurtulmaya çalışıyoruz da eskimiş düşüncelerden vazgeçemiyoruz» derken evrensel bir gerçeğe işaret etmiştir. Gelinen bu her türlü bilgiye saniyeler içinde ulaşılmasını sağlayan iletişim çağına çocuk ve gençlerin daha iyi uyum sağladığı ortadadır. Bu bağlamda yetişkinlerin çocuklara bilgi aktarmaktan çok analitik bir düşünceyle birlikte alanın yöntemlerini kullanarak çocuklarla birlikte düşünme ve sorgulama sürecini işletmesi daha anlamlı görünmektedir. Bugün sadece bilgi aktararak genç dimağların yeteneklerini, zihinlerini ve araştırma arzularını tahrip eden bir eğitim anlayışına karşı Sokrates'in «ben kimseye bir şey öğretemem, ancak onların düşünmesini sağlayabilirim» (Plato 2010: 227) sözünü hatırlamak yeterlidir. Toplumsal üretim; ezberci ve sıkıcı bir eğitim kurumunun yerine çocukların kendisini gerçekleştirebilmesi için öğrenmeye ve bilmeye ortam sağlayan eğlenceli ve derinlikli bir kurumsallaşmayla mümkün olabilir. Bu saikle «kötü, tembel öğrenci yoktur; yetersiz, anlamsız emek ve sağlıksız yaşam vardır» sözü her daim akılda tutulmalıdır.

Eğitim İçin Afrika Hikâyelerinin Gösterdikleri

Afrika'nın bir bölgesinde silahlı birkaç kişi, kafasına çuval geçirilmiş bir insanı direğe bağlamış. Ve sonra hep birlikte bu insanı kurşuna dizmişler. Ve bu sırada olayın yanı başında top oynayan çocuklar hemen koşarak gelmişler. Ve sırayla dizilip öldürülen insana bakmışlar. Ve sonra güle oynaya oyunlarına geri dönmüşler. Ve dünyada bir yerlerde çocuklar yetişkin yaşamına hazırlanıyorlar. Bahsi geçen hikâyeden anlaşılacağı üzere her cümle «ve» bağlacıyla başlayarak konuyla uygun olan bir tarz yaratmaktadır. Bu bağlaç, eylemin ve anlayışın devam edeceğine yapılan bir atfı içermektedir. «Çocukları, gençleri yetişkin yaşamına hazırlamak, yani çocukların ve gençlerin yetişkin yaşamı dahilinde üstlenecekleri sorumlulukları yerine getirebilecekleri donanıma ulaşmalarını sağlamak» tanımını da içeren eğitim kurumu üzerinde bu hikâyeyi dikkate alarak durmak bu nedenle önemlidir.

Eğitimden kasıt, sadece kurumsal eğitim değildir. Çünkü yaşam tarzları, insan ilişkileri ve inşa edilen toplumsal yapı da insanın mahiyetini ve muhtevasını belirlemektedir. Bu saikle top oynayan çocukların ağabeylerinin ve babalarının yolundan gitme kaderine gark oldukları için eğitimleri tamdır! Bu sürece karşı okuma-yazma bilmeyen, üstelik varoluş savaşı veren bir Afrikalı kadının «uygar» insan ve toplumları sarsan eğitim anlayışının hikâyesini gündeme getirmek yerinde olabilir. Arno Grün'ün «Empatinin Yitimi» (Gruen 2015) adlı kitabında karşılaşılan ve makale yazarının «Bencillik Ne Güzel Şey» (Özbek 2014) adlı anı-öykü kitabında da yer verilen bu anının Türkiye'deki okuyucu veya dinleyicinin doğrudan beklemediği etkileyici bir içeriğe sahip olduğunu belirtmek mümkündür.

Hikâye; dört-beş yaşlarında biri oğlan, biri kız iki kardeşin annesiyle birlikte iç savaştan kaçarken çalılıkların arasında mola vermesiyle başlar. Mola sırasında büyük kardeş olan oğlan bir kök parçasını yemeye uğraşırken kız kardeşinin

bütün uğraşlarına rağmen ona bir parça kök vermeye yanaşmaz. Ortaya çıkan gürültüye gelen anne oğlanın elinden kök parçasını alıp iki parçaya ayırarak iki parçayı da oğluna verir. Bu durumda ne yapacağını şaşıran oğlanın bir anlık tereddütten sonra parçanın birini kardeşine vermesiyle hikâye sonlanır. Hikâye, okur ve yazar olmayan, eşini kaybetmiş ve iç savaşta çaresiz kalan bir kadının bu şartlarda bile oğluna inisiyatif almasının yolunu açması mesajını vermesi bağlamında çarpıcıdır. Kadının doğrudan bu kökü kardeşlere pay ederek otorite olması durumunda çocukların her girişim için onay alır bir noktaya saplanacakları açıktır.

Bu çerçevede otoriteden buyruk bekleyen, verilen emirleri sorgulamadan yerine getiren ve emir vererek otorite olmaya alışan toplumsal kesimlerin Afrikalı annenin geliştirdiği tavır üzerine derin bir şekilde düşünmesi elzemdir. Zira bu Afrikalı annenin tavrı takip edildiğinde çocukların ve gençlerin özsaygısını ve özgüvenini sağlıklı biçimde geliştirmenin yolu açılmış olacaktır. Böylece tembel, işe yaramaz, aptal, yeteneksiz ve senden bir şey olmaz gibi sözler üzerinden çocuk ve gencin kendini değersiz hissederek başarısızlığa ve suça mahkûm olacağı aşağılayıcı ve yaralayıcı bir teamülden kurtulmak mümkün olabilecektir. Yine de bugün hala bilinçli veya bilinçsiz anlamda çocukların ve gençlerin eksikliklerini ve zayıflıklarını sürekli olarak gündeme getirip onları yüreklendireceklerini zanneden bir anlayış egemen olmaktadır. Çocuğa değer verme merkezli bir anlayış geliştirmeyi kavramak çok zor olmasa gerektir.

Ele alınan bu konunun ikinci boyutu ise doğrudan çocuk ve gençlere odaklanmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak Buda heykeli hikâyesine değinmek biçilmiş kaftandır. Hikâyeye göre, granit mermerden yapılmış Buda heykelinin önünde insanlar, aynı şekilde granit mermerden yapılmış basamakları kullanarak saygı gösterir ve dua eder. Bunun üzerine basamaklar bir gün sitemle Buda heykeline «biz de sizin gibi granit mermerden yapıldık. İnsanlar bizi çiğniyor, ama size saygı gösteriyorlar. Bu adil mi?» derler. Buda heykelinin yanıtı anlamlıdır; «Ben de sizler de granit mermerden yapıldık ama bir farkla; ben çok zahmet ve çile çektim, aylarca ve yıllarca ne kadar balyoz, çekiç ve keski maddesine maruz kaldım biliyor musunuz? İşte beni sizlerden daha değerli yapan bu emek…» Emeğin önemini anlatan hikâye çocuk ve gençlerin kendisi için emek vermesinin ne denli önemli olduğunu hatırlatır niteliktedir.

Gerçekten de çocuk ve gençlere anneleri, babaları, öğretmenleri ve öğretim üyeleri çok büyük emek vermektedir. Buna rağmen çocuk ve gençlerin kendilerine verdiği ve ileride de vereceği emeğin çok daha değerli olduğu söylenebilir. Üretimle özdeş bir niteliği olan emeğin gelip geçici zevklere nazaran dünyanın sonsuz zevkini tattırabilen bir mahiyeti vardır. Aslında Goethe'nin Faust (2001) adlı romanı da tamamen bu sonlu ve sonsuz zevkler arasında seçim yapamama trajedisini anlatmaktadır. Uzun deneyimlerle şekillenen bu makalede olduğu gibi şiirle çocukların yüreğine dokunarak beynine ulaşmayı hedeflemek gerekmektedir. Korkutma amacıyla öğrenciyi notla tehdit etmek, asık bir yüzle daha ilk günden dersin ilkelerini sayarak öğrenciyle arasında duvar örmek ve öğrenciye ceza vermeyi yöntem olarak varsaymak nasıl okulun ve öğrenme fiilinin tahrip

edildiğinin en vahim örnekleri olarak belirmektedir.

Bunun yerine öğrencinin yanlış yapmasına izin vermek ve öğrenciyi mantıklı veya mantıksız olması fark etmeksizin soru sordurmaya teşvik etmek üzerinden bir eğitim sürecinin inşa edilmesi ise öğrencilerin ruhsal bir anlamda arınarak merak, özgüven ve özsaygı duygusunu geliştirmesi için son derece önemli bir açılım olarak belirmektedir. Dolayısıyla çocuk ve genç kesimin enerjisini uygun bir şekilde boşaltmaya çalışmak, ruhsal çöküntüyle birlikte oluşan bütün zararlı eylemlerin soğurulması anlamına gelmektedir. Zor sorular sorarak şahsi egosunu tatmin eden veya başarının yolunun engellerden geçtiğini düşünerek zor soruları iyi niyetli bir biçimde sıralayan bir öğretmen teamülünün değişmesi zaruri bir ihtiyaçtır. Bu teamülün değişmediği durumda öğrencinin «benim matematiğe yeteneğim yok» türünden ifadelerde açığa çıkan «öğrenilmiş çaresizlik» kavramının belirttiği duruma geçeceği açıktır (Seligman, 2007).

Öğrenilmiş çaresizlik durumuna karşı öğrencilere ünlü sanatçı ve düşünürlerin hepsinin başarıyı yakalayabilmek için çok fazla emekle çok fazla malzeme harcadığını hatırlatmanın son derece makul olduğu görülmektedir. Velhasıl hayatın zorluklarını deneyim edinme yönü için değerlendiren insanların emeğe, bilgiye ve bilgi birikimine saygısının arttığı bir olgunluk düzeyine erişebileceği ortadadır. Böylece toplumsal bir varlığa dönüşen insanın aydın, duyarlı ve değerli bir konuma gelerek toplumdaki yerini alabileceği söylenebilir. Bu yolda yetişkin bireylerin yılmadan ve yorulmadan çocuklar ve gençlerin saçmalama (mantıksız davranma) ve şımarık hareketlerde bulunma durumuna olanak tanıması gerekmektedir. Birilerinin boğulduğunu görmesine karşı denizden korkmayan insanın cesareti bu süreçle olgunlaşacaktır. Aynı, kuşların yeteneklerine dayanarak dala konmaktan korkmayan özgüvenli duruşu gibidir bu süreç.

Sonuç

Kurumların işleyişinde bir aksaklık görüldüğünde hemen kolaycı bir biçimde sistemin suçlandığı görülmektedir. Aslında zamanın eskitici etkisinden dolayı sistemlerde aksaklıkların görülmesi bir hayli doğaldır. Bu durumda bir sistemi alıp onu toplumsal kurumlara göre tamim etmek yeterlidir. Lakin sorun toplumsal zihniyette ise kuşaklar boyu devam eden aksaklıklarla karşılaşmak muhtemeldir. Örneğin, son model bir yarış arabasının buzda, çamurda ve kumda patinaj yapması gibi bozuk bir zihniyette en iyi sistemin bile aksaklık yaşayacağı görülecektir. Bu nedenle eğitim zihniyetini düzeltmek için güncel gelişmeleri yakından takip etmek şarttır. Çünkü gerçekler gerçekleşirler. Bütün dirençlere rağmen önünde sonunda zamanın getirdiği şeyler tüketilirler. Bu minvalde fen ve sağlık bilimleri fark etmeden her bilim dalının sanata ve sosyal bilime ihtiyacı vardır. Sanat ve sosyal bilimler bireyi duyarlı ve aydın kılma konusu üzerine oldukça elverişli bir alan oluşturur. Dolayısıyla hemen hemen tüm Türk toplumlarında yaşanan Benjamin'in ifade ettiği mevcut «dilsel felce» karşı sanatı ve sosyal bilimleri geliştirmek önemlidir. (Süleymanlı 2019:40) Bu konuda Goethe'ye katılmamak mümkün değildir; «Çocuklara bırakabileceğimiz iki miras var: Kökler

ve Kanatlar.» Bu doğrultuda kökler, yaşama tutunmanın metaforudur. Yaşama tutunmak için yaşamın zorluklarını aşabilecek donanıma sahip olan bir eğitim anlayışı ve koşulu inşa etmek gerekir. Kanatlar, özgürlüğün metaforu olarak anlaşılabilir. Goethe, özgürlüğü kısıtlamanın, düşünerek kendini geliştirme ve gerçekleştirme sürecinin önündeki en büyük engel olduğunu düşündürüyor.

Kaynakça

1. Doğan İ. (2019) Eğitim Sosyolojisi Kavramlar ve Sorunlar, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara
2. Goethe J. W. (2001) Faust. Çevirmen: Celal Öner. Oda Yay. İstanbul.
3. Goethe J. W. (2015) «The Sorrows of Young Werther: Top Classic of German», Jazzybee Verlag.
4. Gruen A. (2015) *Empatinin Yitimi / Kayıtsızlık Politikası Üzerine.* Çevirmen: İlknur İgan. 4. Baskı, Çitlembik Yayınları, İstanbul.
5. Seligman, Martin E.P. (2007) *Gerçek Mutluluk.* Çevirmen: Semra Kunt. 1.Baskı, HYB YAYINLARI.
6. Süleymanlı E. (2019) «Emojili İletişim, Dile Karşı Ciddi Bir Tehdittir», Türk Edebiyatı Dergisi, Sayı 544.
7. Özbek Y. (2014) *Bencillik Ne Güzel Şey.* 1.Baskı, Çizgi Kitabevi.
8. Nietzsche F. (1999) *Aurora,* Barcelona: Alba Editorial.
9. Plato. (2010) *The Allegory of the Cave,* CreateSpace Independent Publishing Platform.

Məktəbin keyfiyyətli idarə edilməsində hesabatlılıq prinsipinin tətbiqi təcrübəsindən

Müəllif **Akif Xalıqov**
Pedaqoji elmlər üzrə fəlsəfə doktoru, əməkdar müəllim.
Lənkəran, Azərbaycan. E-mail: akif-1955@mail.ru
https://orcid.org/0000-0002-2933-347X

Annotasiya Məqalədə Azərbaycan təhsilinin məzmunca yenilənməsi, ümumi təhsilin idarə edilməsinin beynəlxalq təcrübə əsasında təkmilləşdirilməsi istiqamətləri, şəffaf idarəetmə modelinin yaradılmasında qarşılıqlı etimada əsaslanan hesabatlılıq prinsipinin tətbiqi, milli zəmində idarəetmə məsuliyyətinin fəaliyyətə görə bölüşdürülməsi, müəllim və direktorun fəaliyyətinin dəyərləndirilməsi imkanları, təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsi yolları öz əksini tapır. Qeyd olunur ki, məktəbə rəhbərlik sosial xarakter daşıdığından, cəmiyyətin və dövlətin irəli sürdüyü məsələlərin kompleks həllində beynəlxalq təcrübənin nəzərə alınması vacib şərtlərdən hesab edilir. Uğurlu məktəb modelini şərtləndirən amillərdən biri də təhsil müəssisəsində işin səmimiyyət üzərində qurulmasıdır. Ona görə də idarəetmənin modernləşdirilməsi, təhsilin keyfiyyətinin müəyyənləşdirilməsi məqsədi ilə məktəbdə qiymətləndirmə anketləri əsasında pedaqoji heyətin fəaliyyəti obyektiv qiymətləndirilir. Müzakirə zamanı kollektivin hər bir üzvü öz reytinqini real nəticələrə uyğun müəyyən edir və dəyərləndirir. Nəticədə dəyərləndirmə bir komponent kimi nəzərə alınır. Qarşılıqlı etimad idarəetmənin mərkəzi həlqəsi olmaqla şagirdlərin təlim-tərbiyəsinin daha da yaxşılaşdırılması və sistemləşdirilməsində əvəzsiz rol oynayır. İdarəetmənin təkmilləşdirilməsi, qarşıya qoyulmuş vəzifələrin nəzərdə tutulmuş müddətdə yüksək keyfiyyətlə yerinə yetirilməsi kadr təminatından çox asılıdır.

Açar sözlər Dəyərləndirmə, keyfiyyətli idarəetmə, kompetensiya, qiymətləndirmə, modernləşdirmə, strategiya.

DOI: 10.32906/AJES/686/2019.01.46
Məqaləyə istinad:
Xalıqov A. (2019) *Məktəbin keyfiyyətli idarə edilməsində hesabatlılıq prinsipinin tətbiqi təcrübəsindən.* «Azərbaycan məktəbi». № 1 (686), səh. 171–182

Məqalə tarixçəsi: Göndərilib — 20.03.2019; Qəbul edilib — 18.04.2019

From the experience in applying the principle of accountability in quality management of the school

Author **Akif Xaligov**
Phd on pedagogical sciences. Lankaran, Azerbaijan.
E-mail: akif-1955@mail.ru
https://orcid.org/0000-0002-2933-347X

Abstract The renewal the content of Azerbaijani education, ways to improve general education managment based on international experience, the application of the principle of accountability based on mutual trust in the creation of a transparent managment model, allocation of managment responsibility for education on the national ground, assessment of teacher and director`s performance and ways to improve the quality of education are reflected in the article. It is noted that the management of the school is of social character, and it is considered important to take into consideration the international experience in the complex solution of issues of society and the state. One of the factors that contributes to the successful school model is the sincerity of the work at the educational institution. Therefore, the activity of the pedagogical yard is assessed objectively based on the assessment of the school in order to modernize the school and determine the quality of education. Each member of the team determines and evaluates their rating in accordance with the real result. As a result, evauliation is treated as a component. Mutual confidence plays a crucial role in the further improvement and systematization of pupils, being a central hub of management. Improvement of management, high quality performance of the tasks in the predetermined time depends on staffing.

Keywords Evaluation, quality, management, competence, assessment, barner, modernization, strategy.

DOI: 10.32906/AJES/686/2019.01.46
To cite this article: Xaligov A. (2019) *From the experience in applying the principle of accountability in quality management of the school.* Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 686, Issue I, pp. 171–182.

Article history: Received — 20.03.2019; Accepted — 18.04.2019

Azərbaycan təhsili bu gündən sabaha məzmunca yeniləşir və müasirləşir. Son illərdə qazanılan nailiyyətlər, aparılan ardıcıl və davamlı islahatlar təhsil siyasətinin nəticəsi kimi qiymətləndirilir. Bəşəriyyət yaranan gündən cəmiyyətdə baş verən hadisələr mürəkkəbləşdikcə, insanların məlumat dairəsi genişləndikcə öyrətmə və öyrənmə də formasını dəyişmiş, daha sistemli, mükəmməl xarakter almağa başlamışdır. Respublikamızda 11 ildir ki, tətbiq olunan kurikulum da bunun məntiqi davamıdır. Ümumtəhsil məktəblərimizdə həyata keçirilən kurikulum islahatı mərhələli proses olmaqla innovasiyalara əsaslanan, əvvəlcədən müəyyən edilmiş, real nəticələrə istiqamətlənmiş geniş fəaliyyət mühitinə çevrilməkdədir.

«Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası»nın həyata keçirilməsi ilə bağlı təsdiq edilmiş fəaliyyət planında strateji hədəf olaraq, ümumi təhsilin idarə edilməsinin beynəlxalq təcrübə əsasında təkmilləşdirilməsi, təhsil müəssisələrində nəticəyönlü və şəffaf idarəetmə mexanizminin yaradılması nəzərdə tutulmuşdur. Təhsildə demokratik idarəetmə qeyri-xətti proses olub, ümumi prinsiplər əsasında sistemli xarakter daşıyır. Bu məsələni daha da zənginləşdirmək üçün mütəfəkkirlərin təhsillə bağlı müdrik fikirlərinə istinad olunarsa, təhsil işçiləri idarəçilikdə, kollektivçilikdə, kollegiallıq məsələlərində bir-birinə kömək edərlərsə, idarəçilik daha səmərəli olar.

Ümumtəhsil məktəbinin qarşısında duran vəzifələrin uğurla həyata keçirilməsi məktəbin idarəolunması səviyyəsindən əhəmiyyətli dərəcədə asılıdır. Yeni strategiyanı reallaşdırmaq, uğurlu məktəb modelini tətbiq etmək üçün, ilk növbədə normal mühit yaratmaq lazımdır. Bu mühit mədəniyyətin tərkib hissəsi olan təhsilin forma və məzmununun təkmilləşdirilməsi üçün çox vacibdir. Təhsildə mövcud problemlər o zaman öz həllini tapa bilər ki, məqsəd aydınlığı olsun, yəni hədəfə çatma istiqamətində atılan hər bir addım strateji bir məsələnin həllinə yönəlsin. Bunun üçün müəllimlərin alternativ qərarlarını dinləmək, şagirdlərin uğurlarını qiymətləndirmək, işə bağlılıq yaradan amillərdən biri kimi məsuliyyətin müəllim və şagirdlər arasında bölüşdürülməsi yeni məktəb modelinin tərkib hissəsi kimi qəbul edilməlidir [Mehrabov A., Quliyeva S. 2004]. Məktəbin idarə edilməsində iki istiqamətə xüsusi diqqət yetirilməlidir:

- təlim-tərbiyə prosesinin təşkili və həyata keçirilməsi;
- tədris-maddi bazanın maliyyə təsərrüfat fəaliyyətinə nəzarətin artırılması.

Təcrübəyə əsaslanıb deyə bilərik ki, ölkəmizdə məktəbi idarəetmə fəaliyyətinin metodoloji əsasını Azərbaycan dövlətinin müvafiq qanunvericiliyi, ümumtəhsil müəssisəsinin idarəolunması təcrübəsi və pedaqoji elmin tarixi irsi təşkil edir. İslahat proqramının qəbul edilməsindən keçən müddət ərzində ölkəmizdə təhsil yüksələn xətt üzrə inkişaf edir.

Məktəbə rəhbərlik sosial xarakter daşıdığından, cəmiyyətin və dövlətin irəli sürdüyü məsələlərin kompleks həllində beynəlxalq təcrübənin nəzərə alınması vacib şərtlərdən hesab edilir. Uğurlu məktəb modelini şərtləndirən amillərdən biri də təhsil müəssisəsində işin səmimiyyət üzərində qurulmasıdır. Ona görə də idarəetmənin modernləşdirilməsi, təhsilin keyfiyyətinin müəyyənləşdirilməsi məqsədi ilə məktəbdə qiymətləndirmə anketləri əsasında pedaqoji heyətin

fəaliyyəti obyektiv qiymətləndirilir. Müzakirə zamanı kollektivin hər bir üzvü öz reytinqini real nəticələrə uyğun müəyyən edir və dəyərləndirir [Mehrabov A. 2010, s. 261-269].

Nəticədə dəyərləndirmə bir komponent kimi nəzərə alınır. Qarşılıqlı etimad idarəetmənin mərkəzi həlqəsi olmaqla şagirdlərin təlim-tərbiyəsinin daha da yaxşılaşdırılması və sistemləşdirilməsində əvəzsiz rol oynayır. İdarəetmənin təkmilləşdirilməsi, qarşıya qoyulmuş vəzifələrin nəzərdə tutulmuş müddətdə yüksək keyfiyyətlə yerinə yetirilməsi kadr təminatından çox asılıdır. Ona görə də, idarəetmədə təkmilləşmə birinci növbədə kadr potensialına görə aparılmalıdır. Məktəbin fəaliyyətində kulturoloji yanaşma tərzi ilə formalaşan şəxsiyyətyönlü və nəticəyönlü məzmunun yaradılması önə çəkilməlidir. Yəni təhsilin modernləşməsi üçün şərait yaradılmalıdır. Bu məqsədlə idarəetmə işində şagird, valideyn və müəllim rəyinin nəzərə alınması rəhbərliyin fəaliyyətində qarşılıqlı etimada əsaslanan qiymətləndirmə mexanizmi ilə uzlaşır, sanki rəhbərlik məktəb qarşısında öz hesabatını təqdim edir. Bu məqsədlə məktəbimizdə həyata keçirdiyimiz sorğu I, II və III anketlərdə təqdim olunur.

Məktəbin fəaliyyətində səmərəliliyi artırmaq üçün: 1) kadrlarla təminata xüsusi diqqət yetirilməli, səriştəli, işgüzar və stabil müəllim kollektivi olmalıdır. Eyni zamanda hər bir müəllimin ixtisasartırma kurslarına göndərilməsi, diaqnostik qiymətləndirmədən keçirilməsi, attestasiyadan keçməsi, qabaqcıl iş təcrübəsinin öyrənilməsi, müxtəlif layihələrdə iştirakının təmin olunması sistemli xarakter daşımalıdır. 2) məktəbin maddi-texniki bazası möhkəmləndirilməli, müasir təlim avadanlığı, texniki xidmət, informasiya və kommunikasiya texnologiyaları ilə təchiz olunmalı, müxtəlif beynəlxalq layihələrdə iştirakına şərait yaradılmalıdır. 3) idarəetmə fəaliyyətinin qiymətləndirilməsində valideyn, müəllim və şagirdlərin fəal iştirakına nail olunmalıdır. 4) istər ixtisasartırma, istərsə də müxtəlif treninq və seminarlarda müəllimlərin iştirakı, innovativ texnologiyalara yiyələnmələri, İKT üzrə yeni proqramların tədris prosesinə tətbiqi təmin edilməlidir.

Məktəb metodbirləşməsinin işinin təşkilində aşağıdakı tədbirlərin keçirilməsi məqsədəuyğun olardı.

1. Metodbirləşmənin işinin təkmilləşdirilməsi:

— Sədrin düzgün seçilməsi;
— Treninqlərin davamlı keçirilməsi;
— İş planının dəyişdirilməsi (şəxsi təcrübənin təhlili, kurikulum islahatı və müəllim kontingenti nəzərə alınmaqla interaktiv iclaslar tərtib etmək);
— İş təcrübəsi ilə tanışlıq (açıq dərslər, qarşılıqlı dərs dinləmə, kliniki müşahidə, şagird yaradıcılığına baxış, təqvim-tematik plana yaradıcı yanaşma, metodiki seminarlar və s.);
— Refleksiya metodu ilə yeni yanaşmanın tətbiqi;
— Tədris proqramlarının, dərsliklərin təhlili və təkmilləşdirilməsi;
— Müəllim yaradıcılığının rəğbətləndirilməsi;
— Dərslər üzrə mediatekanın və məlumat bazasının yaradılması;
— Mentorluğun həyata keçirilməsi;

I – VALİDEYNİN QİYMƏTLƏNDİRMƏ ANKETİ
(Məktəbin fəaliyyətinin qiymətləndirilməsi)

1. Ehtiyac olduqda məktəbin pedaqoji və xidmət heyəti ilə (idaraçi, müəllim və s.) rahat görüşə bilirsinizmi?
A) hər zaman – 47%;
B) dəvət ediləndə - 37%
C) bəziləri ilə - 15%
D) xeyr – 1%

2. Məktəbdə şagirdlərlə bağlı alınacaq qərarlarda valideynin fikri soruşulurmu?
A) bəli – 70%
B) bəzən – 29%
C) xeyr – 1%

3. Şagirdlər tədrisdən kənar vaxtlarda müəllimlərdən kömək ala bilirmi?
A) hamısından – 32%
B) çoxundan – 34%
C) bəzilərindən – 30%
D) heç birindən – 4%

4. Övladınız ehtiyac olduqda məktəb kitabxanasından lazımi səviyyədə faydalana bilirmi?
A) bəli – 60%
B) bəzən – 33%
C) xeyr – 7%

5. Məktəbdəki dərnək məşğələlərinin fəaliyyətlərini bəyənirsinizmi?
A) hamısını bəyənirəm – 20%
B) bir qismini bəyənirəm – 44%
C) dərnək məşğələləri olmur – 35%
D) bəyənmirəm – 1%

6. Sizcə, övladınız oxuduğu məktəbdən razıdırmı?
A) bəli – 84%
B) qismən – 0%
C) xeyr – 0%

II – ŞAGİRDIN QİYMƏTLƏNDİRMƏ ANKETİ
(Məktəbin fəaliyyətinin qiymətləndirilməsi)

1. Ehtiyac olduqda müəllimlərinizlə rahatlıqla görüşə bilirsinizmi?
A) hər zaman – 27%
B) müəllim çağıranda – 22%
C) bəziləri ilə - 45%
D) görüşə bilmirəm – 27%

2. Məktəb rəhbərliyinə bildirdiyiniz təklif və problemlərin həllinə çalışılırmı?
A) bəli – 44%
B) təklifə görə dəyişir – 50%
C) xeyr – 6%

3. Başa düşmədiyinizi müəlliminizdən rahatlıqla soruşa bilirsinizmi?
A) hamısı ilə – 49%
B) çoxundan – 3 4%
C) bəzilərindən – 16%
D) heç birindən – 1%

4. İnformatika fənnindən təcrübə aparmaq üçün kifayət qədər şərait varmı?
A) bəli – 72%
B) qismən – 26%
C) yoxdur – 2%

5. Şagird qiymətləndirilməsi obyektiv aparılırmı?
A) bəli – 62%
B) bəzən – 32%
C) xeyr – 6%

6. Məktəbinizdəki nizam-intizam qaydalarından razısınızmı?
A) bəli – 57%
B) bir çoxundan – 20%
C) bir qismindən – 15%
D) xeyr – 8%

III – MÜƏLLİMİN QİYMƏTLƏNDİRMƏ ANKETİ (Direktorun fəaliyyətinin qiymətləndirilməsi)

1. Sizə qarşı münasibətdən razısınızmı?
A) bəli – 77%
B) qismən – 7%
C) aramızda yalnız işgüzar münasibət var – 13%
D) xeyr – 3%

2. Qiymətləndirdiyiniz şəxslə (direktorla) işləmək istəyirsinizmi?
A) bəli – 93%
B) mənim üçün fərqi yoxdur – 7%
C) xeyr – 0%

3. Direktorun müəllim kollektivi ilə ünsiyyətindən razısınızmı?
A) bəli – 83%
B) qismən – 14%
C) xeyr – 3%

4. Valideynlərlə ünsiyyətdən razısınızmı?
A) bəli – 90%; B) qismən – 7%
C) xeyr – 3%

5. Dəyişilməyə, yeniliyə və yaradıcılığa münasibətdən razısınızmı?
A) bəli – 97%; B) qismən – 3%
C) yenilikləri qəbul etmir – 0%
D) xeyr – 0%

6. Məktəbdə müəllimlərin rəy, təklif və iradlarını nəzərə alırmı?
A) bəli – 83%; B) bəzən – 17%
C) heç vaxt - 0%

7. İllik planda görülməsi nəzərdə tutulmuş işlərin təhlilini aparırmı?
A) bəli – 96%
B) bəzən – 4%
C) xeyr – 0%

2. Monitorinqin və qiymətləndirmə tədbirlərinin keçirilməsi (meyar və göstəricilər, mexanizmlər, vasitələr);
3. Valideynlərin maarifləndirilməsi və icmanın cəlbi;
4. Maddi-texniki bazanın inkişafı (İKT, elektron lövhələr, internet, əyani vəsaitlər, mükəmməl kitabxana, inkişafetdirici tədbirlər üçün maddi imkanlar, laboratoriyalar, nəqliyyat vasitəsi, veb-saytlar, portallar və digər elektron resurslar);
5. Kadr potensialının inkişafı (treninq, daxili attestasiya, reytinq əmsalının hazırlanması, açıq dərslərin təhlili, kliniki müşahidə və mentorluq, kurslara cəlb olunma, beynəlxalq və məktəblərarası mübadilə);
6. Dərslərin dəstəkləyici müşahidəsi (yoxlamaq məqsədi ilə yox, kömək etməklə, dərslərə nəzarət edilməsi);
7. İnteraktiv təlimin tətbiqi (treninqlərdə iştirak, məşqçilərin formalaşdırılması, fəal təlimin metodiki resurs bazasının yaradılması, dərs dinləmə, seminarların keçirilməsi, digər məktəblərə işgüzar səfərlərin təşkili, rəğbətləndirmə üsullarının tətbiqi);
8. Təcrübəyönlü tədqiqatlar;
9. Məktəbin resurs mərkəzinin yaradılması (metodik, didaktik, video və audio materiallar və s.);
10. Müəllimlərin ehtiyaclarına görə dəstəkləyici mühitin (rəhbərliyin dəstəyi, təşkilati dəstək, informasiya dəstəyi, psixoloji dəstək) yaradılması.

Müəllim əməyinin stimullaşdırılmasında metodik imkanların nəzərə alınması yaxşı olardı. Mütəxəssislərin fikrincə, tədrisin zəif təşkilinin birbaşa əmək haqqı ilə bağlı olması həqiqəti əks etdirmir. Müəllimin metodik hazırlığı və onun sistemli təşkili bu işin yenidən qurulmasına təkan ola bilər. Diaqnostik qiymətləndirmə təlim fəaliyyətinin nəticəsi deyil, bəzən elə olur ki, qiymətləndirmə praktik fəaliyyəti əks etdirmir [Xalıqov A. 2013].

Dəyərləndirmə prosesi kollektivin stimullaşdırılmasında keyfiyyətin göstəricisi kimi geniş imkanlara malikdir. Müasir dövrdə elmi-nəzəri, metodik cəhətdən yetkin və səriştəli müəllim kadrları olmasa, məktəbin fəaliyyətini pedaqoji cəhətdən məqsədəuyğun şəkildə təşkil etmək, təlim-tərbiyənin keyfiyyətini dövrün tələbləri səviyyəsinə qaldırmaq mümkün deyil. Təhsil Nazirliyi bunu nəzərə alaraq, müəllimlərin diaqnostik qiymətləndirilməsini aparmaqla təhsil sistemində daşlaşmış təfəkkür tərzini hərəkətə gətirdi.

Müəllimlərin elmi-nəzəri və praktik səviyyəsinin yüksəldilməsinə kömək edən amillərdən biri də məktəbdə müəllimlərlə aparılan metodik işlərin səmərəli təşkilidir. Bu işin məzmunu təhsilverənlərin İKT-nin internet resurslarının tədris prosesinə tətbiqi bacarıqlarından, treninq və kurslarda fəal iştirakından, məruzə, çıxış və məqalələr yazmasından, metodik ustalığını artırmasından, sinif müəllimlərinin, sinif rəhbərlərinin fənn komissiyaları və metodbirləşmə rəhbərlərinin açıq dərslərdə qabaqcıl iş təcrübəsini öyrənib ümumiləşdirməsindən ibarətdir.

Dövlət Strategiyasının strateji istiqamətlərindən olan səriştəyə əsaslanan şəxsiyyətyönlü təhsilin məzmununda bu hədəfin yer alması aktualdır. Strateji istiqamətin növbəti hədəfi idarəetmənin yenidən qurulması ilə bağlıdır. Təhsildə nəticələrə görə cavabdehlik bu istiqamətin üzərinə düşür. Yaxşı olardı ki, idarəetməyə elmi-metodik cəhətdən səriştəsi olan və pedaqoji işin sistemli inkişafını təmin edən bir modelin işlək mexanizmini bilənlər cəlb edilsin.Təhsilin keyfiyyətinə görə cavabdehliyin idarəetmə mexanizminin düzgün qurulmasından asılı olmasını isə hər bir təhsil işçisi görür. Belə demək mümkündürsə, ənənəvi idarəetmə mexanizmindən çox da uzaqlaşmamışıq. I-IV siniflərdə tətbiq olunan fənn kurikulumları təhsilin məzmunu istiqamətində uğurumuz hesab olunsa da, innovativ təlim metodlarının tətbiqinin geniş vüsət almaması və qiymətləndirmə mexanizminin işlək olmaması görülən işlərə kölgə salır. Müəllim hazırlığında, onun peşəkarlıq səviyyəsinin yüksəldilməsində, idarəetmənin strukturunda, strateji istiqamətlərin mexanizminin düzgün müəyyənləşdirilməsində, müəllimin və məktəbin reytinqinin təyin edilməsində inkişafa nail olmaq üçün dövlət standartlarına uyğun müvafiq meyarların olması vacibdir.

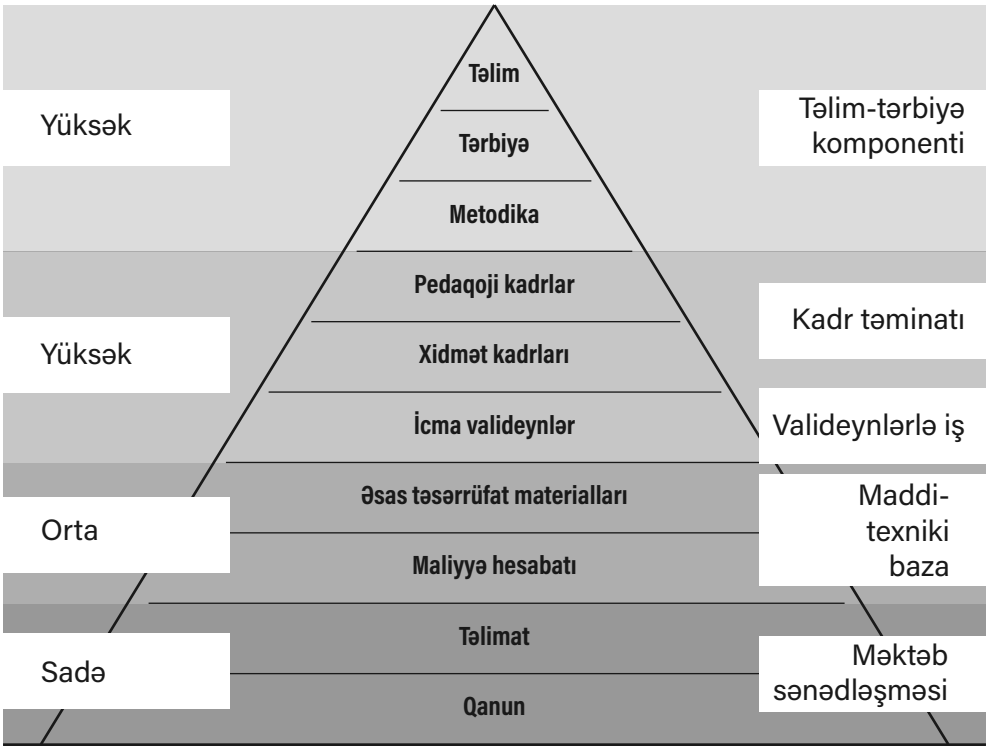
Müəllimin peşə xüsusiyyətlərinin qiymətləndirilməsində bir sıra meyarlar mövcuddur. Bunu cədvəl 1-də görmək olar.

Vıqotskinin hələ 30-cu illərdə irəli sürdüyü bir fikir yerinə düşür: «Təlim hökmən zamanın inkişaf sürətini qabaqlamalıdır və inkişafı öz arxasınca aparmalıdır». Məktəblərimizdə idarəetmə işində sinif rəhbərləri ilə yanaşı valideynlər və şagirdlərdən ibarət idarəetmə şurası yaradılmış, onların fəaliyyət funksiyaları bölüşdürülmüşdür. Bu zaman kəsiyində idarəetmə məsuliyyətinin

Cədvəl 1. **Müəllimin peşə xüsusiyyətlərinin qiymətləndirilməsi**

MÜƏLLİMİN FƏALİYYƏTİNİN QİYMƏTLƏNDİRİLMƏSİ	Müsbət	Orta	Mənfi
Müəllimin peşə xüsusiyyətlərinin qiymətləndirilməsi Nitq Münasibət Geyim Jest Obyektivlik Maraqlı resursların seçilməsi Fasilitasiya bacarığı Mövzunun standarta uyğunluğu Öyrədici mühiti yaratmaq bacarığı İnteqrasiya Müasir həyatla əlaqə bacarığı			
Motivasiya mərhələsi üzrə qiymətləndirmə kriteriyaları Maraqlı Əyanilik Elmilik Texniki Uyğun Düzgün ifadə formasının seçilməsi			
Tədqiqat sualı Problemli, düşündürücü Lakonik Mövzu ilə bağlılıq Aydın			
Tədqiqat işi Tədqiqat sualına uyğunluq Uyğun formanın seçimi Müvafiq metodlardan istifadə Təfəkkür əməliyyatlarından istifadə Əyanilik Dərin tədqiqatçılıq Tədqiqat işinin səviyyəsi Yaş səviyyəsinə uyğunluq Mövzunun əhatəliliyi Müəllimin əməyi Müəllimin yaradıcılığı			
Müzakirə Bütün qrup və şagirdləri müzakirəyə cəlbetmə bacarığı Qrupların təqdimatı zamanı tədqiqat işinə uyğun sualın seçilməsi Yönəldici sualların seçimi Dəstəkləyici mövqeyi			
Ümumiləşdirmə Müəllimin düzgün ümumiləşdirmə aparması bacarığı Yönəldici sualların seçimi bacarığı Ümumiləşdirmə üçün orijinal seçim forması Nəticədə aydın, düzgün ifadə formasının seçilməsi Maraqlı, yaradıcı tətbiqetmənin seçimi Düzgün, obyektiv, real, mövzuya uyğun qiymətləndirmə formasının seçimi forması			

Cədvəl 2. **Təhsilin idarəolunma texnologiyası**



bölüşdürülməsi sferasında standartlara müvafiq öyrənənlərin keyfiyyətə görə səviyyəsinin müəyyənləşdirilməsi öz müsbət nəticəsini vermişdir. Məktəbdə təhsilin idarə olunmasının üç texnologiya əsasında reallaşdırılması (məqsədə, prosesə, nəticəyə görə) keyfiyyətin yüksəldilməsinə səbəb olur. Bu bir neçə səviyyədə ola bilər.

Müəllim səviyyəsində təhsilin keyfiyyətinin yüksəldilməsi öyrənənin tələb etdiyi səviyyədə bilik, bacarıq və müvafiq keyfiyyətlərin təmin edilməsi deməkdir.

Öyrənən səviyyədə keyfiyyət isə təhsilin məzmununu mənimsəmə dərəcəsinə görə müəyyən edilir. Cədvəl 2-də təhsilin idarə olunma texnologiyasını görmək mümkündür.

Təhsildə keyfiyyət həm də cəmiyyətin tələbatına hansı səviyyədə uyğunluğu, taksonomiya ilə bağlılığı, yəni idarəetmənin məqsədinə görə onun fəaliyyət növünün müəyyənləşdirməsi ilə ölçülür. Təlimin məqsədindən asılı olaraq təhsil müəssisələri fəaliyyət rejimi və inkişaf rejimi ilə işləyən məktəblərə ayrılır. Təklif olunmuş modelə görə məktəbin fəaliyyət indikatorları hansı sahədə yüksəkdə durursa, o fəaliyyət rejimli məktəblərdən hesab edilir. Bu gün inkişaf rejimi ilə işləyən məktəblər üstünlük təşkil edir. Təkcə məktəbin effektiv idarə edilməsi yox, həm də inkişaf dinamikasının təmin edilməsi, müəllimin fəaliyyətinin dəyərləndirilməsi, təhsilin və təlimin məzmununun idarə edilməsi keyfiyyətin

yüksəldilməsinə xidmət edir. Bu xidmət, əsasən, üç istiqamət üzrə aparılır [Veysova Z. 2018]:

1) nəticələrin keyfiyyəti; 2) şəraitin keyfiyyəti; 3) prosesin keyfiyyəti.

Nəticələrin keyfiyyəti hədəfə çatmaq ölçüsüdür və hər bir təhsil müəssisəsi üçün keyfiyyət indikatorları vasitəsi ilə müəyyən edilir.

Öyrədən üçün şəraitin keyfiyyəti daxili motivasiyanın, stimullaşdırma üsullarının və metodiki işlərin düzgün təşkili ilə təyin olunur. Öyrənən üçün şəraitin keyfiyyəti isə əlverişli təhsil mühitinin, motivasiyanın, sosial qayğının olması ilə bağlıdır. Ona görə də, keyfiyyət fəaliyyətin xarakteristikasıdır. Ölkəmizdə həyata keçirilən kurikulum islahatı proses olmaqla, innovasiyaya əsaslanan, əvvəlcədən müəyyən edilən, real nəticələrə istiqamətlənmiş geniş fəaliyyət sahəsinə çevrilməkdədir. Yaşadığımız rəqəmsal qlobal dünyada hər bir Azərbaycan müəlliminin vəzifəsi şagirdin aldığı informasiyanı biliyə çevirmək istiqamətində öyrənməyi öyrətmək bacarığını inkişaf etdirərək, zamanın tələbinə uyğun bilik, bacarıq və qabiliyyətləri formalaşdırmaqdan ibarətdir. Buna görə də müəllim öz işində yaradıcı və təşəbbüskar olmalıdır. Hər bir cəmiyyət öz tələblərinə müvafiq təhsil sistemini qurur. Bunu əsas götürsək, Azərbaycan Respublikasının Prezidenti İlham Əliyevin söylədiyi «Müasir dünyada bilik və yeni texnologiyalar olmadan uğur qazanmaq mümkün deyil» fikri hər bir müəllim üçün strateji hədəfdir. Bu hədəfə isə yalnız səriştəli müəllimlərlə çatmaq mümkündür. Bəs səriştəli müəllim kimdir? Səriştəli müəllim müasir təlim texnologiyalarına yiyələnən, fəal təlim metodlarını tətbiq etməyi bacaran, şagirdlərə öyrənməyi öyrədən, proqram və dərsliklərdəki mövzular üzrə müstəqil iş aparmağı bacaran şəxsdir. Belə müəllimlərin təhsilverənlərin çox az hissəsini təşkil etdiyinə əsaslansaq, deyə bilərik ki, əksər müəllimlər müasir tələblərdən geri qalır.

Təhsil menecerlərinin vəzifəsi müəllim, müəllimin vəzifəsi isə şagird hazırlamaqdırsa, deməli, səriştəli müəllimi pedaqoji işi dərindən bilən menecerlər hazırlaya bilər. Müəllim hazırlığının əsasında bu mexanizm durarsa, strateji hədəflərə uyğun yeni təhsil sisteminin qurulması mümkün olacaqdır. Bu baxımdan təhsilin elmi-metodiki sferasını dəyişmək lazımdır. «Biz şagirdlərimizi həyata hazırlayırıq» ifadəsinə, «həyatı sinifə gətirmək lazımdır» şəklində yanaşılması bu gün üçün doğru olardı. Ona görə pedaqoji prosesə rəhbərlik edən şəxslər-direktor və onun müavinləri idarəetmədə məktəbin fəaliyyətinin obyektiv təşkil edilməsi üçün eyni bir məsələyə müxtəlif aspektdən yanaşaraq, onun bütöv halda mənimsənilməsinə nail olmağa səy etməlidirlər. Direktor və müavinlərin bir-birinin fəaliyyətini müvafiq prinsiplər əsasında qiymətləndirməsi məktəbimizin timsalında IV və V anketlərdə verilir.

Cəmiyyətin inkişaf etməsi naminə ümumi təhsil pilləsi üzrə idarəetmənin təkmilləşdirilməsi strateji hədəf olaraq seçilmişdir. Bu baxımdan beynəlxalq təcrübə təhsili idarəetmənin modernləşdirilməsində aparıcı variantlardan hesab olunur. Bu təcrübənin nəzəri, praktik və metodoloji prinsiplərinə əsaslanaraq ümumtəhsil müəssisələri rəhbərlərinin işinin beynəlxalq təcrübə əsasında təkmilləşdirilməsi, şəffaf idarəetmə modelinin yaradılması, işlək icra mexanizminin reallaşdırılması üçün məktəb direktorlarına vacib olan kompetensiyalara

IV – MÜƏLLİMIN QİYMƏTLƏNDİRMƏ ANKETİ
(Direktor müavinin fəaliyyətinin qiymətləndirilməsi)

1. Sizə qarşı münasibətindən razısınızmı?
A) bəli – 97%; B) qismən – 0%
C) aramızda yalnız işgüzar münasibət var – 0%
D) xeyr – 3%

2. Xidməti vəzifələrlə əlaqədar olmadan direktor müavinin yanına gedirsinizmi?
A) bəli – 50%
B) çağrılanda gedirəm – 23%
C) xeyr – 27%

3. Şəxsi məsələlərinizi müzakirə edirsinizmi?
A) bəli – 13%; B) bəzən – 40%
C) xeyr – 47%

4. Qiymətləndirdiyimiz şəxslə (direktor müavini) ilə işləmək istəyərdinizmi?
A) bəli – 87%
B) mənim üçün fərqi yoxdur – 13%
C) xeyr – 0%

5. Hər hansı bir mövzuda tənqidləri qəbul edirmi?
A) bəli – 52%; B) bəzən – 41%
C) heç vaxt – 7%

6. Gördüyü və görəcəyi işləri əvvəldən planlaşdırırmı?
A) bəli – 97%; B) bəzən – 0%
C) xeyr – 3%

7. Məktəbdə pedaqoji prosesdə meydana çıxan problemlərin həllinə dair verdiyi təkliflər məqsədəuyğundurmu?
A) bəli – 97%; B) bəziləri – 0%
C) təklif vermir – 0%
D) xeyr – 3%

8. İclasda subyektiv fikirlərini deyirmi?
A) bəli – 73%
B) iclasdan kənarda deyir – 17%
C) xeyr – 10%

V – DİREKTOR MÜAVİNİNİN QIYMƏTLƏNDIRMƏ ANKETI
(Müəllimin fəaliyyətinin qiymətləndirilməsi)

1. Sizə qarşı münasibətindən razısınızmı?
A) bəli – 97%; B) qismən – 3%
C) aramızda yalnız işgüzar münasibət var – 0%
D) xeyr – 0%

2-Xidməti vəzifələrlə əlaqədar olmadan müəllimi yanınıza çağırırsınızmı?
A) bəli - 15%
B) özü xahiş edəndə çağırıram – 0%
C) xeyr – 85%

3-Şəxsi məsələlərini sizinlə müzakirə edirmi?
A) bəli – 0%; B) bəzən – 3%
C) xeyr – 97%

4-Qiymətləndirdiyiniz şəxslə (müəllimlə) işləmək istəyirsinizmi?
A) bəli – 97%
B) mənim üçün fərqi yoxdur – 0%
C) xeyr – 3%

5-Hər hansı bir mövzuda tənqidləri qəbul edirmi?
A) bəli – 38%; B) bəzən – 56%
C) heç vaxt – 6%

6. Gördüyü və görəcəyi işləri əvvəldən planlaşdırırmı?
A) bəli – 85%; B) bəzən -15%
C) xeyr – 0%

7. Məktəbdə pedaqoji prosesdə meydana çıxan problemlərin həllinə dair verdiyi təkliflər məqsədəuyğundurmu?
A) bəli – 44%
B) bəziləri – 41%
C) təklif vermir – 15%
D) xeyr – 0%

aşağıdakıları aid etmək olar:

- Müəllimlərin səriştəsinin artırılması üzrə ehtiyaclarını müəyyənləşdirmək (müəllimlərin təlimdən keçməsi).
- Fəaliyyəti ehtiyaclara uyğun planlaşdırmaq.
- Qarşıya çıxan problemləri çevik və səmərəli həll etmək.
- Qanun, qayda və təlimatları yaradıcı tətbiq etmək.
- Texniki resurslarla məktəbin təminatı məsələsini həll etmək.
- Təlim prosesini nəzarətdə saxlamaq.
- Dərsdə fəal təlimin tətbiqini təmin etmək.
- Təhsildə gedən islahatlara çevik uyğunlaşmanı təmin etmək.
- Kadr təminatını və dərs bölgüsünü demokratik və ədalətli prinsiplərlə həll etmək.
- Şagirdlərin təlim nəticələrinə nəzarət etmək.
- Təhsil islahatının əhəmiyyətini qiymətləndirmək və onların tətbiqi üçün şərait yaratmaq.
- Şagirdlərin müsabiqə və olimpiadalarda iştirakını təmin etmək.
- İstedad bankını yaratmaq.
- Digər məktəblərlə fikir və təcrübə mübadiləsi aparmaq.
- Müəllimlər üçün davamlı treninqlər təşkil etmək.

Çoxillik idarəetmə təcrübəmə əsaslanıb deyə bilərəm ki, məktəb rəhbəri pedaqoji prosesi müşahidə etməli, müvəffəqiyyət göstərcilərini izləməli, müasir yanaşma və qərarların səmərəliliyini müəyyənləşdirməli, dövlətin təhsil siyasətini gerçəkləşdirməyə nail olmalıdır.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, 2013, № 5.
2. Cavadov İ. (2005) Təhsilin keyfiyyət təminatında monitorinq və qiymətləndirmənin rolu. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı. Bakı, № 5, s.15-21.
3. Xalıqov A. (2013) Müəllim hazırlığında müasir tələblər və kurikulumların imkanları. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, № 2.
4. Quliyev T. (2013) İnsan resurslarının idarə edilməsi. Bakı, 828 s.
5. Mehrabov A. (2007) Təhsildə səriştəli yanaşma: mahiyyəti və məzmunu. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, № 1.
6. Mehrabov A. (2010) Müasir təhsilin konseptual problemləri. Bakı: «Mütərcim», s. 261-269.
7. Mehrabov A., Quliyeva S. (2004) Ümumi təhsilin keyfiyyəti və onun idarəolunmasında qiymətləndirmənin rolu. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, № 1.
8. Veysova Z. (2018) Məktəb əsaslı dəstəkləyici rəhbərlik modeli. Bakı, Müəllimlər üçün vəsait, «Ecoprint».

«Azərbaycan məktəbi» jurnalının sələfləri və pedaqoji mətbuat tarixindəki xidmətləri

Müəllif **Hüseyn Əhmədov**
Pedaqoji elmlər doktoru, professor, Rusiya Dövlət Təhsil Akademiyasının xarici üzvü.

Annotasiya «Azərbaycan məktəbi» jurnalı tarixi yol keçmiş, milli məktəb və pedaqoji elmlərin tərəqqisində böyük xidmətlər göstərmişdir. Bu gün müstəqil Azərbaycanda fəaliyyət göstərən «Azərbaycan məktəbi» təhsilin, pedaqoji elmlərin inkişafında, Azərbaycan xalq pedaqogikasından başlayaraq maarifçilərin, mütəfəkkirlərin, həmçinin mütərəqqi rus və Avropa pedaqoqlarının ideyalarının yayılmasında tarixi rol oynamışdır. Jurnalın səhifələrində dərc edilən pedaqoji nəzəriyyələr, məktəb və pedaqoji fikir tarixinə dair məqalələr, məktəbşünaslıq, ailə tərbiyəsi, məktəbəqədər tərbiyə, həmçinin fənlərin tədrisi metodikasına dair yazılar təhsil işçilərinin fəaliyyətinin düzgün qurulmasında əhəmiyyətli rol oynamışdır. Ötən əsrin ikinci yarısından başlayaraq pedaqoji elmlər sahəsində xidməti olan ziyalıların böyük əksəriyyəti bu mətbuat orqanından bəhrələnmişdir. Jurnalın tarixinə nəzər salsaq, orta əsrlərdə Azərbaycanda məktəb təhsilinin ümumi səciyyəsini göstərən məqalələr, respublikamızda dünyəvi təhsil müəssisələrinə, onların quruluşuna, bu məktəblərin tarixi roluna, rus-Azərbaycan və Zaqafqaziya xalqlarının pedaqoji əlaqələrinə, ölkəmizdə müəllim kadrları hazırlığının bir çox cəhətlərinə aid xeyli dəyərli məqalələrin dərc edildiyi aşkar olur. Bu da həqiqətdir ki, Azərbaycan xalq pedaqogikasından yüzlərlə mütəfəkkirin, pedaqoqun, maarifçinin, müəllimin, metodistin həyatı və fəaliyyəti, pedaqoji ideyaları ilk dəfə bu jurnal vasitəsilə xalqımıza çatdırılmışdır. Məqalənin yazılmasında məqsəd, Azərbaycan təhsilinin və pedaqoji elminin inkişafında misilsiz xidmətləri olan «Azərbaycan məktəbi»nin keçdiyi yola nəzər salmaqdır.

Açar sözlər Pedaqoji mətbuat, milli təhsil, pedaqoji fikir, məktəb, «Azərbaycan məktəbi» jurnalı.

DOI: 10.32906/AJES/686/2019.01.48
Məqaləyə istinad: Əhmədov H. (2019) *«Azərbaycan məktəbi» jurnalının sələfləri və pedaqoji mətbuat tarixindəki xidmətləri.* «Azərbaycan məktəbi». № 1 (686), səh. 183–199.

Məqalə tarixçəsi: Göndərilib — 06.12.2018; Qəbul edilib — 18.02.2019

The predecessors of Azerbaijan Journal of Educational Studies and its role in the history of pedagogical press

Author **Huseyn Ahmedov**
Dr.Prof., Foreign Member of the Russian State Academy of Education.

Abstract «Azerbaijan Journal of Educational Studies» (AJES) has made a historic way, has provided great services in the progress of national school and pedagogical sciences. In today's independent Azerbaijan, the Journal has played a historic role in the development of education in Azerbaijan, pedagogical sciences, as well as in the spread of ideas of progressive Russian and European educators, along with pedagogical ideas of educators, thinkers, starting from the Azerbaijani folk pedagogy. The pedagogical theories published on the pages of the journal, the articles on the history of school and pedagogical thought, school science, family education, preschool education, and the teaching methodology play an important role in the proper functioning of the educational staff. The vast majority of intellectuals who have been working in the field of pedagogical sciences since the second half of the last century have benefited from this Journal. While covering past issues of the Journal, articles showing general characteristics of school education in Azerbaijan in the Middle Ages publish significant articles related to secular educational institutions in Azerbaijan, their structure, historical role of these schools, pedagogical relations of Russian-Azerbaijani and Transcaucasian peoples, many aspects of teacher training in Azerbaijan it is discovered. It is true that the life and pedagogical activity, pedagogical ideas and ideas of hundreds of thinkers, pedagogues, educators, teachers, methodists of Azerbaijani people's pedagogy have been delivered to our people for the first time on this page. The purpose of the article is to look at the path of the «AJES», which has a unique role in the development of Azerbaijani education and pedagogical sciences.

Keywords Pedagogical press, national education, pedagogical thought, school, «Azerbaijan Journal of Educational Studies».

DOI: 10.32906/AJES/686/2019.01.48
To cite this article: Ahmedov H. (2019) *The predecessors of Azerbaijan Journal of Educational Studies and its role in the history of pedagogical press.* Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 686, Issue I, pp. 183–199.

Article history: Received — 16.12.2018; Accepted — 18.02.2019

Giriş

«Azərbaycan məktəbi» jurnalı milli-mədəni irsimizin ayrılmaz hissəsi olan mətbuat tarixinə, o cümlədən pedaqoji mətbuata, ayrı-ayrı qəzet və jurnallarda təlim-tərbiyə məsələlərinin oxuculara çatdırılmasına biganə qalmamışdır. «Əkinçi»dən tutmuş «Kəşkül», «Yeni fikir», «Dəbistan», «Məktəb», «Molla Nəsrəddin» kimi qəzet və jurnalların pedaqoji ideyaları necə yaymasına ayrıca məqalələr həsr etməklə çox faydalı iş görmüşdür. Jurnal Azərbaycanda məktəbəqədər tərbiyə müəssisələrinin, uşaq təşkilatlarının tarixi ilə də oxucuları tanış etmişdir. Sovet məktəblərinin inkişaf tarixini, onun dinamikasını göstərən məqalələrin, orta və ali məktəb təhsili sahəsində əldə etdiyimiz tarixi nailiyyətlərin oxuculara çatdırılması jurnalın, başlıca vəzifəsi olmuşdur. Akademik M.Mehdizadənin, professor M.Muradxanovun və onlarla məşhur pedaqoq alimin Azərbaycanda xalq təhsilinin inkişaf yoluna həsr edilmiş silsilə məqalələri bu cəhətdən təqdirəlayiqdir. Beləliklə, respublikamızda xalq maarifinin inkişaf tarixinin müxtəlif məsələlərinə dair dərc edilmiş ayrı-ayrı məqalələr təkcə həmin məsələlər haqqında oxuculara konkret məlumat verməklə qalmamış, nəticə etibarı ilə Azərbaycanda məktəb və pedaqoji fikrin bitkin tarixini yaratmağa da əlverişli zəmin hazırlamışdır. Bu, jurnalın mühüm xidmətlərindən sayılmalıdır.

«Azərbaycan məktəbi» jurnalı respublikada pedaqoq-alimlər dəstəsinin yetişməsinə də böyük kömək etmişdir. Bu gün Azərbaycanda pedaqogika tarixi, ümumi pedaqogika, psixologiya və ayrı-ayrı fənlərin tədrisi metodikası sahəsində fəaliyyət göstərən alimlər məhz «Azərbaycan məktəbi» jurnalından qidalanmışdır.

İlk pedaqoji mətbuatın yaranma tarixi

Azərbaycanda pedaqoji mətbuatın yaradılmasına aid ilk təşəbbüs XIX əsrin son illərinə təsadüf edir. Bu fikir anadan olmasının 150 illik yubileyini qeyd etməyə hazırlaşdığımız, Qori Müəllimlər Seminariyasının məzunlarından olan müəllim, tanınmış maarifçi, yazıçı, mühərrir, həkim və məşhur dövlət xadimi Nəriman Nərimanova (1870-1925) aiddir. Qeyd edək ki, o dövrdə, yəni XIX əsrin 90-cı illərində Azərbaycanda ana dilində heç bir elmi-pedaqoji mətbuat orqanı yox idi. «Tərcüman» o dövrün yeganə türk-Azərbaycan qəzeti idi [Əhmədov H. 2014]. Xalqın oyanmasında və maariflənməsində pedaqoji mətbuatın böyük rolunu dərk edən N.Nərimanov bu sahədəki mövcud boşluğu doldurmaq üçün özü Bakıda ana dilində qəzet nəşr etmək istəmiş, lakin təşəbbüsü baş tutmamışdır.

N.Nərimanovun 1896-cı ildə məşhur müəllim və ədib Sultan Məcid Qənizadə ilə birlikdə ana dilində «Sovqat» adlı uşaq jurnalı nəşr etmək istəyi də həyata keçməmişdir. Lakin o, xalqın ictimai-milli şüurunun inkişafında pedaqoji mətbuat yaratmaq fikrindən dönməmiş, 1899-cu ildə «Tazə xəbərlər» adlı həftəlik qəzet nəşr etmək fikrinə düşmüş və bunun üçün yenidən Mətbuat İşləri üzrə Baş İdarəyə və Qafqaz Senzura Komitəsinə müraciət etmişdir [Aşırlı A. 2009]. Qəzetin proqramında başqa bölmələrlə yanaşı, «Elmi və pedaqoji» bölmə də

nəzərdə tutulurdu. Qafqaz Senzura Komitəsi müxtəlif bəhanələrlə Nərimanovun ərizəsini (8 noyabr 1899) bu dəfə də rədd etdi. Onun müraciətinə verilən cavablar imperiyanın yerli xalqlara münasibətinin mahiyyətini çox gözəl bilən görkəmli maarifçini öz əzmindən döndərə bilmirdi. Odur ki, o, 1900-cü ildə «Məktəb» adlı xüsusi pedaqoji jurnal nəşr etmək üçün yenidən Qafqaz Senzura Komitəsinə müraciət etdi [Aşırlı A. 2009]. Qafqazın mülki işlər üzrə baş dəftərxana rəisi Qafqaz Senzura Komitəsinə göndərdiyi məktubda N.Nərimanovun həmin müraciəti haqqında belə yazmışdı: «İmperator III Aleksandr adına Bakı kişi gimnaziyasının sinif mürəbbisi köməkçisi Nəriman Nərimanov Mətbuat İşləri üzrə Baş İdarəyə müraciət edərək senzuranın qabaqcadan icazəsi ilə surəti verilmiş məramnamə əsasında özünün redaktəsi ilə Bakıda tatar (yəni Azərbaycan – H.Ə.) dilində «Məktəb» adlı elmi-pedaqoji jurnal nəşr etməyə icazə verilməsini xahiş etmişdir» [Əhmədov H. 1986, s. 55-61].

Jurnalın proqramında aşağıdakı bölmələr nəzərdə tutulmuşdu:

1. Xalq məktəblərinə aid hökumət sərəncamları;
2. Pedaqoji xarakterli baş məqalələr;
3. Rus məktəbləri;
4. Şəhər və kənd məktəbləri haqqında müxbir məktubları;
5. Elmi məlumatlar;
6. Məşhur rus pedaqoqlarının tərcümeyi-halı və pedaqoji fəaliyyəti;
7. Rus dilində nəşr olunan pedaqoji jurnalların xülasəsi;
8. Elanlar.

Buradan göründüyü kimi, N. Nərimanov rus məktəblərinin təcrübəsinin, rus klassik pedaqoqlarının həyat və fəaliyyətinin öyrənilməsinə, müəllimlər arasında geniş yayılmasına ayrıca fikir verirdi. O, məktəb və mədrəsələrin köhnə tədris üsullarına qarşı mübarizə apararaq, Azərbaycan məktəblərinin qabaqcıl rus və dünya pedaqogikası yolu ilə getməsinə çalışır, rus klassik pedaqoqlarının pedaqoji ideyaları, Rusiyanın qabaqcıl təlim-tərbiyə sistemi ilə Azərbaycan müəllimlərini tanış etmək, pedaqogika elminin yeniliklərini yaymaq istəyirdi. Lakin Qafqaz Senzura Komitəsinin jurnalı nəşr etməyə yenə də icazə verməməsi üzündən N.Nərimanov bu arzusuna da çata bilmədi.

Hökumət orqanları bütün bu səyləri süründürməçiliyə salaraq, gah belə qəzet və jurnalların məqsədəuyğun olmadığını, gah oxucu tapmayacağını, gah da yaxşı mütəxəssis olmadığına görə jurnalın keyfiyyətsiz çıxacağını, habelə Bakıda şərq dillərini bilən senzorun olmadığını bəhanə edərək, N.Nərimanova qəzet və jurnal nəşr etmək imkanı vermədi. Beləliklə, N.Nərimanovun qəzet və jurnal nəşr etmək üçün Qafqaz canişininin mətbuat işlərinə baxan baş idarəsi və xüsusi şöbəsi, Qafqaz Senzura Komitəsi, Daxili İşlər Nazirliyi, Bakı qradonaçalniki ilə dəfələrlə yazışması nəticəsiz qaldı. Ruhdan düşməyən N.Nərimanov zəhmətkeş balalarına təlim-tərbiyə verməklə bərabər, Bakıda rus dilində çıxan «Kaspi» adlı qəzetə, Bağçasaray şəhərində çıxan «Tərcüman» qəzetinə, Hindistanın Kəlküttə şəhərində farsca nəşr olunan liberal «Həblül-mətin» jurnalına müxtəlif məsələlərə aid məqalələr göndərir, Hindistanın, Bolqarıstanın, Misirin mütərəqqi naşirləri və qəzet idarələri ilə əlaqə saxlayırdı. O eyni zamanda tərcümə ilə də

məşğul olur, qabaqcıl rus elm və ədəbiyyatını azərbaycanlılar arasında yayırdı [Əhmədov H. 1967, s. 54-59].

N.Nərimanov dövrünün mütərəqqi pedaqoji tələblərini düzgün təyin edə bilirdi. XIX əsrin sonunda Rusiyada olduğu kimi Zaqafqaziyada, o cümlədən Azərbaycanda da böyük bir mütərəqqi hərəkat mövcud idi. Bu hərəkat ədəbiyyat, mətbuat ilə bərabər, əsasən, məktəb və xalq maarifi sahəsində özünü daha çox göstərirdi. Geniş xalq kütləsi arasında maarif və mədəniyyəti yaymağı qarşısına məqsəd qoyan bu hərəkatın genişlənməsi çar məmurlarını ciddi vahiməyə salmışdı. Rusiya Daxili İşlər Nazirliyi bütün quberniya və vilayətlərə məxfi məktublar göndərərək, bu hərəkatın məqsədinə, onun başçılarına aid məlumat toplayırdı. Polis departamentinin məxfi məktublarından birində deyilirdi: «Polis depar-tamentinə daxil olan məlumatlarda son zamanlar tatar (Azərbaycan – H.Ə.) ədəbiyyatında tamamilə yeni təsir göründüyü göstərilir və bu yeni təsir, hər şeydən əvvəl, yeni məktəb ideyası, ana dili təlimi ilə əlaqədardır».[1] İrəvan və Bakı qubernatorlarının cavab məktublarında yenilik tərəfdarları siyahısında M.T.Sidqi, H.Zərdabi, S.M.Qənizadə, H.Mahmudbəyov ilə bərabər N.Nərimanovun da adı vardı.[2]

N.Nərimanovun yaxından iştirak etdiyi «Nicat», «Nəşri-maarif» xeyriyyə cəmiyyətləri öz fəaliyyətlərini xeyli genişləndirmişdi. Bu dövrdə mətbuatda, ədəbi cəmiyyətlərdə tərəqqipərvər və demokratik qüvvələrlə mürtəcelər arasında ciddi mübarizə gedirdi.

«Dəbistan» (دبستان) jurnalı

N.Nərimanovun və onun məslək dostlarının təşəbbüsü nəticəsiz qalmadı. Onun ideya dostlarından olan tanınmış maarifçilərdən Məhəmmədhəsən bəy Əfəndizadə ilə Əliskəndər Cəfərzadə tərəfindən 1906-cı ildə Bakıda «Dəbistan» adlı ilk pedaqoji jurnal nəşr olundu.

Fars dilində ibtidai məktəb mənasını verən, 1906-1907-ci illərdə nəşr edilən «Dəbistan» jurnalı həmin dövrdə dərsliyin, dərs vəsaitinin yoxluğundan çətinlik çəkən məktəblərə olduqca faydalı olmuşdur. Beləliklə, cəmi iki il işıq üzü görən jurnalın 1906-cı ildə 17 sayı, 1907-ci ildə isə cəmi 18 sayı çapdan çıxmışdır. Bundan başqa, jurnala əlavə olaraq valideynlər üçün xüsusi vərəqə də nəşr olunurdu. Sonralar böyük maliyyə çətinlikləri ilə üzləşən jurnal bağlanmışdır (Əhmədov H.2014).

«Dəbistan»ın nəşri digər maarifçilər kimi pedaqoji jurnal nəşr etdirməyin ilk təşəbbüskarı olan Nəriman Nərimanovun da sevincinə səbəb olmuşdur. O, «İrşad» qəzetinin 9 mart 1906-cı il tarixli 64-cü sayında «Nər» təxəllüsü ilə dərc etdirdiyi «Türk dilində yeni jurnal» adlı məqaləsində yazırdı: «Bakı müəllimlərinə, Əliskəndər bəy Cəfərova və Məhəmmədhəsən bəy Əfəndiyevə

[1] Arxiv: Gürcüstan MDA, F.12, s.7, iş №2457, v.2.
[2] Arxiv: Gürcüstan MDA, F.12, s.7, iş №2457, v.29.

təzə türk dilində ikihəftəlik «Dəbistan» adında jurnal nəşr etməyə izin verilibdir. Bu jurnal məktəblərdə oxuyan müsəlman balaları üçün olub, ayda bir dəfə valideynlər üçün də «Əlavə» veriləcəkdir. Məzkur jurnalın proqrammasını nəzərdən keçirib gələcəkdə müsəlman müəllimlərinə böyük nəf gətirməyinə şübhə etmiriz. Belə jurnalların çox olmağını qəlbdən istəyiriz».

Həqiqət hal, bir millətin mədəniyyət cəhətincə halından bəhs edəndə haman millətin balalarının tərbiyəsinə nəzər etmək gərəkdir. Müsəlman uşaqlarının tərbiyəsi çox yaman halda olmağı kərrat ilə qəzetlərimizdə yazılıbdır. Lakin nə etməli? Uşaqların ibtida tərbiyəsi anaların öhdəsində olub, analarımızdan dəxi lazım olan tərbiyəni gözləyə bilməriz. Çünki hal-hazırda biçarə analarımız ev işlərindən başqa bir şey bilməyirlər. Uşaqları döymək, söymək gücü ilə yaman hərəkətlərdən saxlayıb kifayət edirlər.

Döymək, söymək ilə uşağın ətvarını düzəltmək olmaz. Bədənə lazım olan kimi ağla və ruha yem lazımdır. Mədəniyyəti, məlumatı olmayan ana uşağın ağlına və ruhuna nə tövr sığal verə bilər? Hal-hazırda bu bir böyük məsələdir ki, hamı işlərimizi çətinləşdirir. Hay, dini-islam zəifləşir! Hay, millət nadanlıqda qalıb çürüyür deyib bağırmaqla bir şey olmaz... Tərbiyə, mədəniyyət və tərəqqi yolu təbii olmaq üçün bu məsələyə artıq diqqət etməlidir... Məktəblərin çox olmağı gələcəkdə millətin böyük xoşbəxtliyinə səbəb olacaqdır. Bu barədə sözlər, təsəvvürlər yüz kərə təkrar olunubsa, biz yüz birinci dəfə təkrar ediriz və edəcəyiz. Ümid ediriz ki, təzə jurnalın idarəsi validələrə (valideyn analara – H.Ə.) məxsus aylıq «Əlavə»də bu məsələyə artıq diqqət etsin. İki həftəlik jurnal – «Dəbistan» məktəblərdə oxuyan uşaqlarımız üçün olub, onların ağıllarına və ruhlarına lazım olan yem verməyinə şübhəmiz yoxdur. Bu vaxtadək kitabsızlıqdan uşaqlarımız zərərli, əqidəni pozan kitablar oxuyub naəlac qalmışdılar. «Dəbistan» isə bu tövr kitabların aradan götürülməyinə səbəb olub, zəmanəmizə lazım olan məlumatlar verməyini gözləyiriz. Bəli, oxuyanlarımızda qeyrət görünür, hər kəs öz qüvvəsinə görə işləyir. İşləyin, qeyrətli qardaşlar, işləyin. Qoy millətin afərin səsi sizə ürək verib qeyrətimizi dəxi də artırsın» [Nərimanov N.1973. s. 345-346].

«Rəhbər» (رهبر) jurnalı

İlk pedaqoji jurnallarımızdan biri də «Rəhbər»dir. «Rəhbər» 1906-1907-ci illərdə Bakıda nəşr edilirdi. Cəmi 5 nömrəsi çapdan çıxan bu jurnalın redaktoru dövrünün tanınmış maarifçisi Mahmudbəy Mahmudbəyov idi. Onun ətrafında S.M.Qənizadə, M.Ə.Sabir, A.Səhhət, F.Köçərli və digər tanınmış pedaqoqlar toplanmışdır [Əhmədov H. 2014].

«Məktəb» (مكتب) jurnalı

«Dəbistan»ın və «Rəhbər»in ardınca naşirləri Qafur Rəşad Mirzəzadə ilə Əbdürrəhman Əfəndizadə olan «Məktəb» jurnalı nəşr edilmişdir. 1911-1920-ci illərdə nəşr edilmiş bu jurnalda dövrün tanınmış maarifçilərinin, o cümlədən

«Dəbistan»
(1906-1907)

«Rəhbər»
(1906-1907)

Fərhad Ağazadə, Sultan Məcid Qənizadə, Əli Ağa Hüseynzadə, Süleyman bəy Əbdülrəhmanzadə, Şəfiqə xanım Əfəndizadə, Tubu xanım Əhmədbəyzadə, Tofiq Gəncəli və b. xalq maarifinə təlim və tərbiyə məsələlərinə dair yazıları nəşr olunurdu [Hüseynli S. 1995, s. 45].

«Dəbistan» və «Məktəb» jurnallarının yazarlarının fikirləri, ilk növbədə Həsən bəy Zərdabinin, Əliskəndər Cəfərzadənin, Əli Ağa Hüseynzadənin, Fərhad Ağazadənin, Şəfiqə xanım Əfəndizadənin, Ə.Cəfərzadənin, Nəriman Nərimanovun və b. fikirləri ilə səsləşirdi.

Çox maraqlıdır ki, jurnalın 1-ci nömrəsində o vaxtlar Həştərxanda sürgündə olan Nəriman Nərimanovun doktor Nərimanbəy təxəllüsü ilə «Əziz balalar» adlı məqaləsi çap edilmişdir. N.Nərimanov uşaqlara müraciətlə deyirdi: «Biz anadan təvəllüd tapıb da bu mərhələyə yeriş etməkdə, böyük zəhmətlərə, ağır məşəqqətlərə mübtəla olduq. Dərin uçurum dərələri keçib, uca dağları aşarkən, həyatımız hər gün, hər saat və hər dəqiqə təhlükədə bulunub, məqsədimizə çatmamış həlak olmağımızı düşünürdük. Belə bir vəziyyətdə məktəbyaşlı uşaqların çox az bir hissəsi öz məqsədinə çatırdı və bunlar da müəyyən məqsədə çatanadək müxtəlif əzablara düçar olurdular. Bu cür şəraitdə «mindən birmizin üzünə xoşbəxtliyin günü doğub, min-min bəlalardan xilas olub da, hazırdakı dərəcəyə çatdıq, yəni bir nöqtəyə, bir məqama yetişdik ki, insan ilə heyvanın fərqini anladıq, düşündük ki, biz insanıq, bizə yemək-içməkdən başqa, ruhumuzu

təmizləmək, əqlimizə seyqəl vermək lazımdır» [Nərimanov N. 1973].

N.Nərimanov yazır ki, bundan sonra biz təkcə ruhumuzu təmizləmək, əqlimizə seyqəl (sığal) verməklə kifayətlənmədik, «düşündük ki, ruhumuzun təmiz olmağı və təhsil etdiyimiz elmlər məxsusi tək bizim üçün deyil, bəlkə ümumi insan üçündür. Yəni məktəb vasitəsi ilə öyrəndiyimiz elmləri, fənləri insanlar arasında inkişaf etdirmək fikrində bulunduq» [Nərimanov N. 1973].

Biz məqsədimizə çatmaq üçün çətinliklə mübarizə aparmalı olduq. Bunun birincisi atalarımızın elmsiz olması idi. Belə ki, atalarımızın elmsiz olması bizim qaranlıqdan işıqlığa çıxmağımıza, yəni təhsil almağa, dünyəvi elmləri öyrənməyimizə mane olurdu. Təhsil işindəki ikinci çətinlik isə köhnə məktəblərdə, xüsusilə mollaxanalarda hökm sürən təlim üsulu ilə əlaqədar idi. Belə ki, uşaqlar «10 il, 20 il dizləri üstə gözəl ömürlərini boş-boş kitablar arxasında çürüdüb, axırda bir işə yaramırdılar». Bundan başqa milli qəzet, milli ədəbiyyat da yox dərəcəsində idi, xalq ona həsrət qalmışdı. «Nəinki balalar, hətta böyüklər üçün də ruznamələr yox idi. Ağızlarımız bağlı, fikirlərimiz dağınıq, halımız qayət pərişan idi» [Nərimanov N. 1973].

Uşaqların təhsilini çətinləşdirən üçüncü məsələ, Nərimanovun fikrincə, analarımızın savadsızlığı idi. «Ah bu nə yaman bəla! Necə ağır, məşəqqətli müharibə! – deyən Nərimanov, bu cəhəti gənclərin təhsilinə mane olan ən böyük bəla adlandırırdı. O yazırdı: «Analarımız bizləri, əlbəttə, sevirdilər: fəqət bizlərə şəkər yerinə zəhrimar verirdilər. Bədənimizi, ruhumuzu, əqlimizi büsbütün xarab edib, bədəndən şil, ruhdan zəif, əqildən naqis edərək biz pərişan hallıları dünyanın üzərinə buraxırdılar. Belə bir dəhşətli yollar ilə gedərkən mindən birimiz ruzigarın sədəmələrindən yarımcan xilas olurduq».

N.Nərimanov öz mütərəqqi müasirləri ilə birlikdə hər üç cəhətə qarşı ardıcıl mübarizə aparmış və gənc nəslin normal inkişafına, təlim və tərbiyəsinə çalışmışdı. O, gənclərin təlim və tərbiyəsi sahəsindəki dəhşətləri, gənclərin çəkdikləri əzab və əziyyətləri göstərməklə bərabər, yetişməkdə olan gənc nəslin həyat yolunu, bu yoldakı aydınlığı da görürdü.

O yazırdı: «Biz gedən yol ...daşlı, torpaqlı, iti tikanlar ilə səpilmiş olarkən, sizin həyatınızın yolu işıq, təmiz, yumşaq görünür» [Nərimanov N. 1973, s. 2-3]. Həmin jurnalın 2-ci sayında dərc etdirdiyi növbəti məqaləsində isə uşaqların əqli təhsil sahəsində müvəffəqiyyət qazanması üçün bir sıra pedaqoji-tibbi məsləhətlər də vermişdir. Məsələn: «Əziz balalar! Elmləri sevirsinizsə və bu yolla tərəqqi etmək istəyirsinizsə, sağlamlığınıza artıq diqqət etməlisiniz»[3] [«Məktəb» jurnalı 1911, s.23].

«Məktəb» jurnalı oxucunun pedaqoji biliyinin və dünyagörüşünün genişlənməsində, elmə, maarifə həvəsin artmasında, uşaqlarda müsbət əxlaqi

[3] Yuxarıda göstərilən hər iki məqalənin N.Nərimanovun 1973-cü ildə «Elm» nəşriyyatı, 1985-ci ildə isə «Azərnəşr» tərəfindən nəşr edilmiş «Seçilmiş əsərləri»nin heç birinə daxil edilməməsi təəssüf doğurur.

keyfiyyətlərin tərbiyə edilməsində böyük rol oynamışdır. Jurnalda H.Zərdabi, M.Ə.Sabir, S.S.Axundov, Ü.Hacıbəyov, A.Şaiq, A.Səhhət, C.Cabbarlı və başqalarının məqalələri ilə yanaşı rus klassiklərindən tərcümələr də çap edilmişdir.

Azərbaycanda sovet hakimiyyətinin ilk on ilində nəşr edilən bir sıra jurnallarda da pedaqoji məsələlər öz əksini tapırdı. Belə jurnallardan biri 1920-ci ilin oktyabrında nəşrə başlayan və cəmi bir nömrəsi çap edilən «Xalq maarifi» idi. Digər bir jurnal – «Maarif və mədəniyyət» 1923-1927-ci illərdə çap edildi, 1928-ci ilin yanvar ayından adı dəyişdirilərək o dövrün ideologiyasına uyğun olan «İnqilab və mədəniyyət» adlandırıldı və Azərbaycan yazıçılar cəmiyyətinin orqanına çevirildi.

N.Nərimanovun yuxarıda haqqında bəhs etdiyimiz ayrıca «Pedaqoji» bölməsi olan «Təzə xəbərlər» və «Məktəb» adlı xüsusi pedaqoji jurnal nəşr etmək təşəbbüsü, nəhayət, işıq üzü görən «Dəbistan» və «Məktəb» jurnalları ilə Azərbaycanda məktəb, maarif, elm, təhsil və tərbiyə məsələlərinə aid pedaqoji mətbuatın əsası qoyuldu. Bu jurnalların nəşri ilə H.Zərdabi başda olmaqla Azərbaycan maarifçilərinin böyük bir dəstəsinin, ilk növbədə N.Nərimanov ilə S.M.Qənizadənin arzuları yerinə yetirildi. Bu jurnallarda nəşr olunan yazılar xalqımızın milli şüurunun, milli mənliyinin formalaşmasında milli məktəb, uşaq və gənclərin təlimi, təhsili və vətən sevgisinin yüksəlməsinə xidmət etmiş, milli pedaqogikanın bünövrəsini qoymuşdur. Bütün bunlar həmin mətbuat orqanlarının tarixi xidmətləridir. Bu jurnalların nəşri Azərbaycanda milli pedaqoji mətbuatın birinci mərhələsini təşkil edir.

«Yeni məktəb» (مكتب يني)

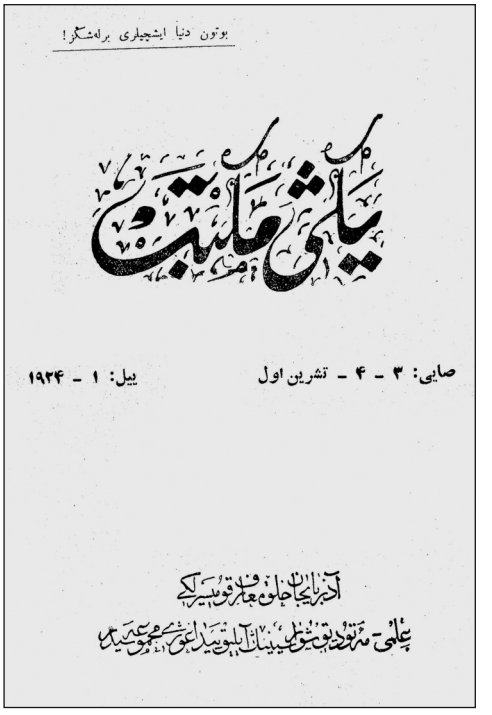
İkinci mərhələ «Azərbaycan məktəbi» ilə başlayır. Bu jurnal 1924-1930-cu illərdə «Yeni məktəb», 1930–1941-ci illərdə «Müəllimə kömək» adı ilə nəşr edilmişdir. 1943-cü ildən isə «Azərbaycan məktəbi» adı ilə fəaliyyət göstərir. Bütün məzmunu və mündəricəsi ilə pedaqoji mahiyyət daşıyan «Yeni məktəb» 1924-cü ilin aprelindən nəşrə başlamışdır. (Məsul redaktoru Mustafa Quliyev idi).

Sələflərinin, yuxarıda göstərilən bütün pedaqoji təmayüllü nəşrlərin qanuni varisi olan «Azərbaycan məktəbi» uzun və tarixi bir yol keçmiş, milli məktəb və pedaqoji elmlərin tərəqqisində tarixi xidmətlər göstərmişdir. Jurnalın səhifələrində dərc edilən pedaqogikanın nəzəriyyəsi, məktəb və pedaqoji fikir tarixinə dair məqalələr, məktəbşünaslıq, ailə tərbiyəsi, məktəbəqədər tərbiyə, həmçinin fənlərin tədrisi metodikasına dair yazılar müəllimlərin, maarif işçilərinin stolüstü vəsaitləri olmuşdur [Əhmədov H. 2014].

Keçən əsrin ikinci yarısından bu günə qədər pedaqoji elmlər sahəsinə gələn gənclərin hamısının, indi isə artıq cəmiyyət arasında pedaqoq kimi tanınan alim və mütəfəkkirlərin mübaliğəsiz demək olar ki, əksəriyyətinin formalaşmasında jurnalın rolu böyükdür.

«Azərbaycan məktəbi» jurnalının tarixi xidmətlərini bir neçə cəhətdən qiymətləndirmək olar:

«Məktəb»
(1911-1920)



«Yeni məktəb»
(1924-1930)

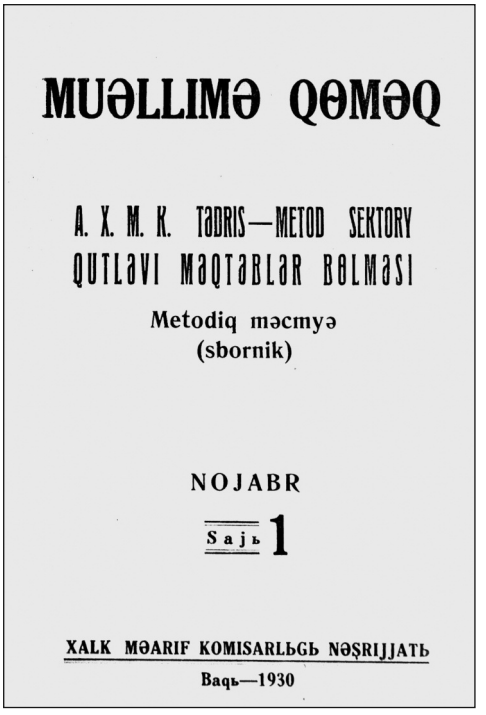
1. Birinci və ən vacib cəhət budur ki, bu jurnalın səhifələrində dərc edilən məqalələrin müəllimlərimizin elmi-pedaqoji və metodiki hazırlığının yüksəldilməsinin nəticəsi olaraq ölkədə ilk onilliklər ərzində əvvəlcə ümumi ibtidai icbari təhsil, sonralar isə 7 illik və 8 illik ümumi icbari təhsil həyata keçirildi. Bu, Azərbaycan xalqının həyatında mühüm nailiyyət idi.

2. Jurnalın ikinci tarixi xidməti 1941-1945-ci illərdə təhsil ocaqlarımızın öz fəaliyyətini dayandırmadığına aid məqalələrin dərc edilməsidir. Ziyalılarımızın, ilk növbədə Səməd Vurğunun jurnalda nəşr edilmiş məqalələri gənclərə Vətən, vətənpərvərlik hisslərini aşılayırdı.

«Azərbaycan məktəbi» jurnalında müharibədən sonrakı illərdə dərc edilən silsilə məqalələr məktəblə, gənclərin təhsili ilə bağlı dövlət qərarlarının, o cümlədən «Məktəbin həyatla əlaqəsini möhkəmləndirmək və ölkədə xalq maarifi sistemini daha da inkişaf etdirmək haqqında» Qanunun təbliğində və onun yerinə yetirilməsində xalq maarifi işlərini geniş xalq kütləsi arasında yaymaq işində xüsusi rol oynamışdır [Əhmədov H. 2000, s.32-38].

Keçən əsrin 80-ci illərində ulu öndər Heydər Əliyevin tapşırığına əsasən hazırlanan məktəb islahatının həyata keçirilməsi ilə bağlı dərc edilən məqalələr onun xalq maarifinə olan qayğısının təzahürü kimi qiymətlidir.

3. «Azərbaycan məktəbi» jurnalının bir vacib tarixi xidməti də müstəqillik


MUƏLLIMƏ QƏMƏQ

A. X. M. K. TƏDRIS—METOD SEKTORY
QUTLƏVI MƏQTƏBLƏR BƏLMƏSI

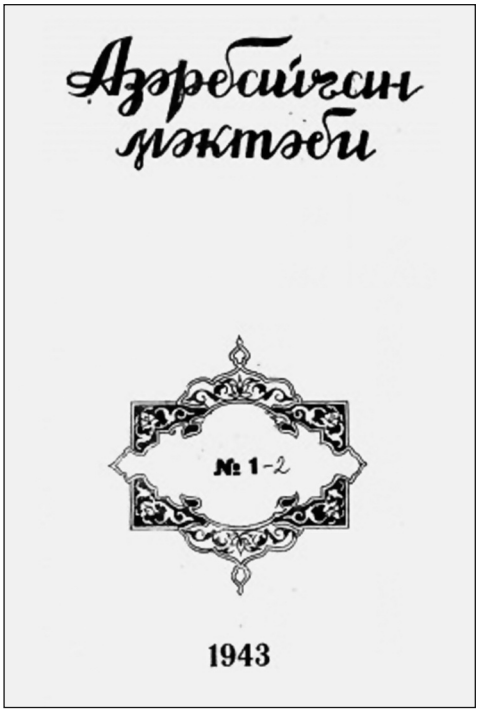
Metodiq məcmuə
(sbornik)

NOJABR

Sajь 1

XALK MƏARIF KOMISARLЬGЬ NƏŞRIJJATЬ
Baqь—1930

«Müəllimə kömək»
(1930-1941)


Азәрбајҹан мәктәби

№ 1-2

1943

«Azərbaycan məktəbi»
(1943 — bu günə qədər)

dövrünün təhsil siyasəti ilə bağlıdır. Bu istiqamətdə olan məqalələrdə ulu öndər Heydər Əliyev təhsil quruculuğunun memarı, onun hamisi və qayğıkeşi kimi oxuculara çatdırılır. Həmçinin Azərbaycan Respublikasının Prezidenti İlham Əliyevin təhsil sahəsində həyata keçirdiyi islahatlar, onların müvəffəqiyyətlə həyata keçirilməsi tədbirləri ilə bağlı yazılar təhsilə dövlət qayğısını göstərir.

4. «Azərbaycan məktəbi»nin bir tarixi xidməti də Azərbaycan xalq pedaqogikasından üzü bəri Azərbaycan mütəfəkkirlərinin, maarifçilərin pedaqoji ideyalarına aid silsilə məqalələr dərc etdirməsi ilə yadda qalıb. Azərbaycan pedaqogika elminin məşhur yazarlarından professor Əliheydər Həşimovun, «Azərbaycanın Makarenkosu» adlandırdığımız professor Mərdan Muradxanovun məqalələri oxucuların rəğbətini qazanan yazılar idi. Mərdan müəllimin Nizaminin əsərlərində təlim-tərbiyə məsələləri ilə bağlı məqalələri Nizamişünasların stolüstü kitablarından olmuşdur. Ailə tərbiyəsinə aid çoxsaylı məqalələri, məşhur pedaqoq A.S.Makarenkonun pedqoji irsinə aid tədqiqatlarının jurnalın səhifələrində çap edilməsi Mərdan müəllimin Ümumittifaq miqyasında tanınmış alimlər sırasına qalxmasına zəmin hazırladı və o, doktorluq dissertasiyası müdafiə etmədən professor adı alan ilk pedaqoq alimlərdən biri, birincisi oldu.

Azərbaycanda məktəb tarixinə dair nəşr olunan məqalələr xalqımızın çoxəsrlik və zəngin tarixini üzə çıxartdı.

5. «Azərbaycan məktəbi»nin bir tarixi xidməti də rus, Avropa və dünyanın klassik pedaqoqlarının mütərəqqi pedaqoji fikirlərinə aid tərcümə yazılar dərc etməsi ilə yadda qalıb.

Jurnalın səhifələrində böyük rus pedaqoqu K.D.Uşinskinin, pedaqogika elminin banisi hesab edilən məşhur çex pedaqoqu Y.A.Komenskinin və İ.H.Pestalossinin ideyalarına aid yazılar təkcə müəllimlərimizin pedaqoji biliyini zənginləşdirməmiş, həm də Azərbaycanın məşhur maarifçilərinin, klassik pedaqoqlarımızın, ilk növbədə Firidun bəy Köçərli ilə Nəriman Nərimanovun tarixi arzularını, istəklərini də həyata keçirmişdir. Bu unudulmaz maarifçilərimizin istək və arzularından, bəzi məqamları qeyd etməyi lazım bilirəm.

«Azərbycan məktəbi»nin baş redaktorları

Jurnalın ilk baş redaktoru Mustafa Quliyev olub (1924-1928). Mustafa Quliyev ilk xalq maarif komissarı olmaqla bərabər, Azərbaycanda ilk pedaqoji texnikumların təsis edilməsi də onun adı ilə bağlıdır. 1928-1929-cu illərdə Abbas Sultanov, 1930-cu ildə Qılıncinski, 1932-ci ildə Mikayıl Rəhimli, 1935-1936-cı illərdə Pənah Qasımov, 1937-1940-cı illərdə İsmayıl Qasımov, 1940-cı ilin sonlarında Rüstəm Hüseynov, 1941-ci ildə Laləzar Mustafayeva, 1947-ci ildə Ə.M.Qafarlı, 1948-1963-cü illərdə Rüstəm Hüseynov, 1963-1974-cü illərdə Əkbər Mirzəyev, 1974-1981-ci illərdə Əjdər Ağayev, 1981-2006-cı illərdə Zəhra Əliyeva, 2006-2018-ci illərdə Nəcəf Nəcəfov rəhbərlik edib. Hazırda jurnalın baş redaktoru Rahil Nəcəfovdur.

«Azərbaycan məktəbi» jurnalının ictimai–pedaqoji fikir tarixində rolu

«Azərbaycan məktəbi» jurnalının səhifələrində dünya və rus klassik pedaqoqlarının mütərəqqi fikirlərinin, SSRİ xalqlarının görkəmli maarifçilərinin təbliğində Azərbaycan alimlərindən M.Muradxanov, Ə.Seyidov, A.Abbaszadə, B.B.Komarovski, Ə.Zəkuzadə, Ə.Həşimov, Ə.Tağıyev, M.Məhərrəmov, Y.Kərimov, Z.Qaralov, İ.Mollayev, Ə.Qarabağlı, Ə. Tağıyev, Ş.Mikayılov, İ.Cəbrayılov, O.Həsənli, R.Hüseynzadə, M.İlyasov, F.Rüstəmov, H.Bayramoğlu, V.Xəlilov, psixoloqlardan Ə.Bayramov, Ə.Əlizadə, R.Əliyev və onlarla başqalarının məqalələri az rol oynamamışdır [Əhmədov H. 2017, s.27-35; Məmmədova E. 2019].

Azərbaycanda pedaqoji fikrin, ana dilində yeni üsullu dərsliklərin nəşrində, müəllim kadrlarının hazırlanmasında rus pedaqogikasının atası hesab edilən K.D.Uşinskinin qüdrətli pedaqoji irsinin böyük təsiri məlumdur. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı K.D.Uşinskinin irsinə həmişə böyük hörmətlə yanaşmış, müntəzəm olaraq onun pedaqoji fikirlərini təbliğ etmişdir. Jurnalda K.D.Uşinskinin pedaqoji fikirləri ilə yanaşı N.K.Krupskayanın, novator pedaqoq A.S.Makarenkonun, Lunaçarskinin, tanınmış pedaqoq Şatskinin, Suxomlinskinin, görkəmli dövlət xadimi M.İ.Kalininin təlim-tərbiyəvi fikirlərinə dair xeyli məqalə dərc edilmişdir [Məmmədova E. 2019].

Sovet məktəbinin təşkilatçısı və qurucularından biri olan N.K.Krupskayanın

pedaqogika elminin yaranması və inkişafındakı rolunu, onun didaktik görüşlərini, məktəbin həyatla əlaqəsinə dair pedaqoji irsini, politexnik təlimə, şəxsiyyət və kollektiv məsələlərinə dair dəyərli fikirlərini oxuculara çatdırmaq işində jurnal mühüm rol oynamışdır.

Pedaqoji elmin bir sıra vacib problemlərinin həlli, xüsusilə yeni insanın tərbiyə edilib yetişdirilməsi, şəxsiyyət və kollektiv, yenidən tərbiyə və s. kimi məsələlər A.S.Makarenkonun pedaqoji irsi ilə çox bağlıdır. Pedaqoji fikir tarixinə yenilikçi pedaqoq kimi daxil olan Makarenkonun pedaqoji irsi ilə Azərbaycan oxucuları ilk dəfə məhz «Azərbaycan məktəbi»nin səhifələrində tanış olmuşlar. Jurnalda Makarenkoya aid yazılara hələ Böyük Vətən müharibəsindən əvvəlki nömrələrdə rast gəlirik. 1940-cı illərdən bu günə qədər jurnalda böyük sovet pedaqoqunun tükənməz və qiymətli pedaqoji ideyalarına aid dərc edilmiş onlarca məqalə Azərbaycan müəllimlərini pedaqogikanın bir çox mühüm nəzəri məsələləri ilə silahlandırmış, məktəb təcrübəsinə yaxından kömək etmiş, gənclərin tərbiyəsinə böyük fayda vermişdir [Əhmədov H. 2003, s.41-50; Məmmədova E. 2019].

A.S.Makarenkonun pedaqoji irsinə maraq sonralar daha da artdı və bu irsdən Azərbaycan məktəblərində istifadə etməyin səmərəli yollarını göstərən məqalə və əsərlər meydana gəldi. Bu sahədə ilk müvəffəqiyyətli addım professor M.Muradxanova aiddir.

Bu günlərdə yubileyini keçirəcəyimiz «Azərbaycan məktəbi» jurnalının digər bir mühüm xidmətini də qeyd etmək lazımdır. Bu da jurnalın Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixinin müxtəlif problemlərinə aid vaxtaşırı məqalələr dərc etməsidir. Mübaliğəsiz demək lazımdır ki, azərbaycanlı oxucular Azərbaycan məktəbinin və pedaqoji fikrinin inkişafı tarixi ilə ilk dəfə məhz bu jurnal vasitəsilə tanış olmuşlar. Xalqımızın zəngin mədəniyyət tarixinin ayrılmaz hissəsi olan məktəb və pedaqoji fikrin bir sıra aktual problemlərinə həsr edilmiş məqalələri biz «Azərbaycan məktəbi» jurnalının səhifələrində oxumuşuq. Jurnal keçmiş mədəni irsimizə, məktəbin inkişaf yollarına dərin hörmətlə yanaşmış və bununla da oxucuların bir daha hörmətini qazanmışdır.

Xalqımızın mədəni irsinə aid dərc edilmiş məqalələri, əsasən, üç qrupa bölmək olar:

1. İnqilabdan əvvəlki Azərbaycan məktəblərinin tarixinə həsr edilmiş məqalələr;
2. Elmi-pedaqoji fikrin görkəmli nümayəndələrinin ideyalarını işıqlandıran məqalələr;
3. Sovet məktəbinin tarixini, onun inkişaf yolunu və böyük müvəffəqiyyətlərini əks etdirən məqalələr.

Jurnalın keçmiş nömrələrini vərəqləyərkən orta əsrlərdə Azərbaycanda məktəb təhsilinin ümumi səciyyəsini göstərən, ölkəmizdə yaradılan dünyəvi təhsil müəssisələrinə, onların quruluşuna, bu məktəblərin tarixi roluna, rus-Azərbaycan pedaqoji əlaqələrinə, Zaqafqaziya xalqlarının pedaqoji əlaqələrinə, müəllim kadrları hazırlığının bir çox cəhətlərinə aid xeyli dəyərli məqalələrin dərc edildiyi aşkar olur.

Bu da təkzibedilməz bir həqiqətdir ki, Azərbaycan xalq pedaqogikasından başlamış, böyük Nizamidən xalq şairimiz Səməd Vurğunadək yüzlərlə mütəfəkkirin, pedaqoqun, maarifçinin, məktəbdarın, müəllimin, metodistin, neçə-neçə zəka sahibinin həyatı və fəaliyyəti, pedaqoji ideyaları ilk dəfə «Azərbaycan məktəbi» jurnalının səhifələrində xalqa çatdırılmışdır. Oxucu pedaqoji fikir tariximizin nadir incilərini təşkil edən A.Bakıxanovun, M.Ş.Vazehin, M.F.Axundovun, H.Zərdabinin, S.Ə.Şirvaninin, A.O.Çernyayevskinin, C.Məmmədquluzadənin, F.Köçərlinin, R.Əfəndiyevin, N.Nərimanovun, S.M.Qənizadənin, H.Mahmudbəyovun, M.T.Sidqinin, S.S.Axundovun, M.Ə.Sabirin, A.Şaiqin, Ü.Hacıbəyovun və bir çox mütəfəkkirlərin təlim-tərbiyəyə aid fikirləri, xalq maarifinin tərəqqisi uğrunda apardıqları fədakar mübarizələr haqqında bu jurnaldan oxumuşdu. Azərbaycanın pedaqogika tarixçilərindən Ə.Y.Seyidovun, Ə.Həşimovun, Əmir Tağıyevin, Əyyub Tağıyevin, İ.Mollayevin, D.Mustafayevanın, N.Rəfibəylinin, həmçinin jurnalın fəal müxbirlərindən olan metodist jurnalist M.Aslanovun, ədəbiyyatşünaslardan Ə.Bağırovun, M.Sultanovun, X.Məmmədovun, metodist-professor A.Abdullayevanın həmçinin bu sətirlərin müəllifinin qələminin məhsulu olan bir çox məqalə məhz Azərbaycan maarifinin, pedaqoqlarının irsinin yayılmasına həsr edilmişdir [Məmmədova E. 2019].

«Azərbaycan məktəbi»nin çox mühüm xidmətlərindən biri də qadın azadlığı, qadın təhsili ilə bağlı məqalələrin yer almasıdır. Məlum olduğu kimi, Azərbaycan maarifçilərinin böyük bir dəstəsi, başda M.F.Axundov, Həsən bəy Zərdabi olmaqla Qori Seminariyasının məzunlarından Firidun bəy Köçərli, Rəşidbəy Əfəndiyev, Nəriman Nərimanov və onlarla başqaları uzun illər qadın təhsili uğrunda mübarizə aparmışlar. Onların bu arzularının da reallaşmasında «Azərbaycan məktəbi»ndə dərc edilən məqalələrin təsiri az olmamışdır. Vaxtı ilə ibtidai təhsil arzusunda olan Azərbaycan qadını bu gün nəinki oxuyur, dərs alır, o həm də oxudur, dərs verir. Bu gün Azərbaycan qadını müstəqil Azərbaycan dövlətini idarə edir və dövlətçiliyimizin keşiyində durur. «Azərbaycan məktəbi» jurnalında N.Nərimanovun da vaxtı ilə Həştərxandan rus dilində nəşr etdirdiyi, lakin oxuculara məlum olmayan, vaxtilə əldə etdiyimiz «Məktəbyaşlı uşaqların döş qəfəsinə diqqət yetirmək nə üçün zəruridir» adlı məqaləsi Azərbaycan dilinə tərcümə edilərək çap edilmişdir [Əhmədov H. 1976, s.51-55].

Nəticə

Yüz ildən çox tarixi olan pedaqoji mətbuatımızın varisi olan «Azərbaycan məktəbi» də öz mənbəyini ilk təşəbbüslərdən, ilk ideyalardan, bu sahədə atılan ilk addımlardan götürmüş və xalq təhsilinin, pedaqoji elmlərin tərəqqi tapmasında diqqətəlayiq xidmətlər göstərmiş, Azərbaycan Respublikasının Prezidenti yanında Ali Attestasiya Komissiyasının tövsiyə etdiyi jurnallar içərisində «Azərbaycan məktəbi» önəmli yer tutur. Hazırda jurnalın baş redaktorunun bilavasitə rəhbərliyi ilə bu pedaqoji mətbuat orqanının beynəlxalq aləmdə tanınan və təqdir olunan nüfuzlu elmi jurnalların siyahısına daxil olunması istiqamətində ciddi işlər görülür.

Fürsətdən istifadə edərək bəzi tövsiyələrimi də dilə gətirmək istərdim. Bu, pedaqoji tənqidlə bağlıdır. Bu gün Azərbaycan pedaqoji mətbuatında tənqid görünmür və ya az-az təsadüf edilir. Jurnalın səhifələrində elmi-pedaqoji tənqidə dair yazılar görmək istərdim. Rast gəldiyim bir çox mənbələrdə milli məktəb, təlim, tərbiyə və təhsil ilə bağlı qüsurlar, təhriflər narahatlıq doğurur. Bu qüsurlara irihəcmli əsərlərdə, qəzet və jurnal səhifələrində, hətta ciddi elmi-tədqiqat işlərinin nəticəsi olan namizədlik və doktorluq dissertasiyalarında da rast gəlirik.

Bu gün «Azərbaycan məktəbi» jurnalı müstəqil, suveren respublikamızda xalq maarifinin, təhsilin və elmin inkişaf strategiyasına dair dövlət siyasətinin müvəffəqiyyətlə həyata keçirilməsinin ön cərgəsində gedir, məktəb təhsilinin Avropaya inteqrasiyasına kömək edir.

Bu da həqiqətdir ki, milli təhsilimizlə bərabər, milli pedaqoji mətbuatımızın həm tarixi, həm də müasirlik baxımından spesifik xüsusiyyətlərini öyrənmədən dünya təhsil sisteminə inteqrasiya prosesində milli kimliyimizi təqdim edə bilmərik.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Aşırlı A. (2009) Azərbaycan Mətbuatı Tarixi (1875-1920). Bakı: «Elm və təhsil», 296 s.
2. Mahmudov Y. Azərbaycan Xalq Cümhuriyyəti Ensiklopediyası (2004), I cild, Bakı: «Lider nəşriyyat».
3. Çingizoğlu Ə. (2010) Mahmudbəyovlardan biri. «Soy» dərgisi, Bakı, No: 2 (34), s. 23-25.
4. Əhmədov H. (1966) «Tarixi qurultay». «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №8, s. 56-63.
5. Əhmədov H. (1970) Azərbaycanda kənd ümumtəhsil məktəbləri tarixindən. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №2, s. 72-79.
6. Əhmədov H. (1986) XIX əsrin birinci yarısında Azərbaycan xalq maarifinin inkişafı. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №9, s. 55-61.
7. Əhmədov H. (1987) Əsassız məlumat, «Ədəbiyyat və incəsənət» qəzeti, №9.
8. Əhmədov H. (1989) Məktəb kollegial idaretmə orqanlarının fəaliyyət prinsipləri. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №7, s.31-37.
9. Əhmədov H. (2017) Elmi-pedaqoji kadr hazırlığı: mülahizələr, «Azərbaycan müəllimi» qəzeti, №18.
10. Əhmədov H. (1966) Sultan Məcid Qənizadənin pedaqoji fikirləri. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №4, s. 61-68.
11. Əhmədov H. (1967) Azərbaycanda ilk qəza məktəbləri. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №9, s. 54-59.
12. Əhmədov H. (1970) Böyük pedaqoq, unudulmaz müəllim. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №12, s. 13-20.
13. Əhmədov H. (1978) M.F.Axundov «Əlifba» dərsliyi yazmışdırmı? «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №7, s.74-78.

14. Əhmədov H. (1981) Görkəmli demokrat – pedaqoq, məşhur metodist və maarifçi. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №6, s. 59-64.
15. Əhmədov H. (1981) Görkəmli maarifçi. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №11, s. 32-37.
16. Əhmədov H. (1988) A.S.Makarenkonun pedaqoji irsi Azərbaycan məktəbi və pedaqogikasının tükənməz mənbəyidir. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №3, s. 31-35.
17. Əhmədov H. (1988) Pedaqogika elminin görkəmli tədqiqatçısı. «Azərbaycan məktəbi» junalı, №1, s. 58-63.
18. Əhmədov H. (1988) Pedaqoji elmlərin nailiyyətlərinin təbliğinə dair. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №10, s. 31-34.
19. Əhmədov H. (1989) Nadejda Krupskaya və Azərbaycan. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №3, s. 46-52.
20. Əhmədov H. (1990) Yenidənqurma şəraitində idarəetmənin nəzəriyyə və təcrübəsinin vəhdəti. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №1, s. 14-19.
21. Əhmədov H. (2000) Düşüncə, düşüncə, yenə də düşüncə! «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №5, s. 32-38.
22. Əhmədov H. (2003) Heydər Əliyev və müstəqil Azərbaycanın təhsil siyasəti. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №3, s. 41-50.
23. Əhmədov H. (2003) Tarix obyektivlik tələb edir. «Respublika» qəzeti, №12, 13, 15 iyul 2003-cü il.
24. Əhmədov H. (2008) Təhsilin modernləşdirilməsinin lokal aspektləri. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №6, s.82-86.
25. Əhmədov H. (2014) Azərbaycan məktəb və pedaqoji fikir tarixi, Bakı: «Elm və təhsil».
26. Əhmədov H. (2017) Azərbayanda təhsil və pedaqogika elminin cəfakeş alimi. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı, №5, s.27-35.
27. Gürcüstan MDA, F.12, s.7, iş №2457, v.2.
28. Gürcüstan MDA, F.12, s.7, iş №2457, v.29.
29. Hüseynli S. (1995), «Dəbistan» və «Məktəb» jurnallarında xalq maarifi və təlim və tərbiyə məsələləri. Bakı: «Maarif», 45 s.
30. İbrahimov F., Hüseynzadə R. (2012) Pedaqogika (Dərslik), Bakı: «Mütərcim», II cild
31. Köçərli F. (1963) Seçilmiş əsərləri. Azərbaycan SSR EA-nın nəşriyyatı. Bakı, 340 s.
32. Köçərli F. (2014) Biblioqrafiya, Tərtibçilər: Nazilə Tahirova, Leyla Qafarova, Bakı, F.Köçərli adına Respublika Uşaq Kitabxanası.
33. «Məktəb» jurnalı, № 1, 1911.
34. «Məktəb» jurnalı, № 2, 1911.
35. Məmmədova E. (2019) Azərbaycan məktəbi jurnalının nəşri tarixindən (1924 – 1991), Bakı, «Ərgünəş», s. 270.
36. Nərimanov N. (1973) Seçilmiş əsərləri. Bakı: «Elm», 450 s.
37. SP MDTA, F.733, s.203, iş № 2839, v.11.
38. SP MDTA, F.91, s.3, iş № 381 v.271.
39. SPB MDTA, F.776, s.13, iş №135, v.1-15.

40. SPB MDTA, F.776, s.13, iş №28, v.1-7.
41. Şirzadova M. (2018) Y.A.Komenskinin «Ana qucağı məktəbi» əsəri və onun əsas ideyalarının Azərbaycanda yayılması. Bakı, «Elm və təhsil», 176 s.
42. Zəkiyev İ. (2005) İlk Azərbaycanlı ensiklopediyaçı və nəşri dayandırılmış ilk Azərbaycan ensiklopediyası, Bakı Universitetinin xəbərləri, Humanitar elmlər seriyası, No: 4, Bakı, s. 112-216.
43. Ахмедов Г. (2007) Образование как важнейший компонент обеспечения безопасности Азербайджанской Республики в контексте интеграции в мировое образовательное пространство. // «Азербайджанская школа», №6, s. 91-95.

Elektron resurslar:

44. «Azərbaycan məktəbi» jurnalı nüfuzlu elmi indekslərdə //mektebgushesi.az/.../azərbaycan-məktəbi-jurnali-nufu...
45. «Azərbaycan məktəbi» jurnalinin 85 illik yubileyi qeyd ... //azertag.az
46. Azerbaijan Journal of Educational Studies | ICI Journals Master List//journals.indexcopernicus.com/journal
47. Azerbaijan Journal of Educational Studies Citefactor.org-Journal //www.citefactor.org
48. Azərbaycan məktəbi (jurnal) – Vikipediya, //az.wikipedia.org/wiki/Azərbaycan_məktəbi_(jurnal)
49. Azərbaycan məktəbi jurnalı //journal.edu.az
50. Pedaqoji mətbuatın cəfakeşi - Azərbaycan müəllimi - qəzet //muallim.edu.az/news.php?id=601
51. Təhsil KİV-ləri — Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi //edu.gov.az/az/page/13/391
52. Азербайджанская школа (журнал) — Википедия//ru.wikipedia.org/wiki/Азербайджанская_школа_(журнал).

Müəlliflərin nəzərinə

«Azərbaycan məktəbi» jurnalında dərc ediləcək məqalələr üçün texniki tələblər

Məqalələrin məzmunu

Məqalələr aktual mövzulara həsr olunmalı, jurnalın məzmun və üslubuna uyğun akademik tələblərə cavab verməli, «Giriş» (Introduction), «Əsas hissə» (Main part) və «Nəticə»dən (Conclusion) ibarət olmalıdır. «Giriş»də mövzunun aktuallığı əsaslandırılmalı, «Əsas hissə»də tədqiq edilən məsələlər, qaldırılan problemlər bölmələr üzrə ətraflı şərh edilməli, «Nəticə»də isə elm sahəsinin və məqalənin xarakterinə uyğun olaraq müəllifin gəldiyi elmi qənaət, işin elmi yeniliyi, tətbiqi əhəmiyyəti, iqtisadi səmərəsi və s. aydın şəkildə verilməli, təklif və tövsiyələr irəli sürülməlidir.

Məqalələrin strukturu, tərtib edilmə qaydaları və həcmi

1) Redaksiyaya təqdim edilən məqalələr Azərbaycan Respublikasının Prezidenti yanında Ali Attestasiya Komissiyasının dövri elmi nəşrlərin qarşısında qoyduğu şərtlər də daxil olmaqla aşağıdakı tələblərə cavab verməlidir:

— Məqalənin adı, müəllifin adı və soyadı, vəzifəsi, elmi dərəcəsi, işlədiyi qurumun adı və ünvanı, elektron poçt ünvanı və telefon nömrəsi məqalənin titul səhifəsində yazılmalıdır.

— «Açar sözlər» (Azərbaycan və ingilis dillərində) 3-5 söz və söz birləşməsindən ibarət olmalıdır.

— «Annotasiya» (Azərbaycan və ingilis dillərində) eyni məzmunda olmaqla, təxminən, 150-200 söz həcmində verilməlidir.

2) Məqalənin mətni Microsoft Word proqramında, A4 (210x297mm) formatda, Times New Roman — 12 şriftində yığılmalı, həcmi 10-16 səhifə olmalıdır.

3) Məqalənin adı böyük hərflərlə, yarımbaşlıqları isə yalnız ilk hərfi böyük olmaqla, qalın şriftlə, kursivlə yazılmalıdır. Başlıq və yarımbaşlıqlardan, cədvəl və şəkillərdən (həmçinin tənliklər və düsturlardan) əvvəl və sonra bir sətir ara boşluğu buraxılmalıdır. Səhifələr ardıcıl olaraq aşağı sağ küncdə nömrələnməlidir.

4) Cədvəl və şəkillərin adı olmalı və bu ad cədvəllər üçün cədvəlin üstündə sol küncdə, şəkillər üçün şəklin altında sol küncdə yerləşdirilərək, ardıcıl nömrələnməlidir.

5) Məqalənin mövzusu ilə bağlı elmi mənbələrə zəruri istinadlar olmalı, sonda verilən «İstifadə edilmiş ədəbiyyat»da istinad olunan ədəbiyyatlar mətnin içində [Məmmədov A. Bakı, 2010] kimi verilməli, sonda isə əlifba ardıcıllığı ilə nömrələnməlidir. Elmi ədəbiyyata mətndə onlayn istinad olarsa 1 qoyaraq aşağıda internet linki göstərilməlidir. Ədəbiyyat siyahısında verilən hər bir istinad haqqında məlumat tam, dəqiq və orijinalın dilində olmalıdır. İstinad olunan mənbənin biblioqrafik təsviri onun növündən (monoqrafiya, dərslik, elmi məqalə və s.) asılı olaraq verilməlidir. Elmi məqalələrə, simpozium, konfrans və digər nüfuzlu elmi tədbirlərin materiallarına və ya tezislərinə istinad edərkən məqalənin, məruzənin və ya tezisin adı göstərilməlidir.

Mətndə istinad olunan bütün mənbələr, səhifə nömrələri ilə birlikdə «İstifadə edilmiş ədəbiyyat» siyahısında aşağıdakı nümunələrdə göstərilən qaydada verilməlidir:

a) *Kitablara istinad:*
Adilov M.İ., Həsənov İ.C. (2012). Qloballaşma və milli mənəvi dəyərlər. Bakı, «Elm». 476 s.

b) *Jurnallara istinad:*
Kərimova F. (2013) Müasir təlim metodlarından istifadənin zəruriliyi. Məzmun islahatlarının təlimin keyfiyyətinə təsiri. Azərbaycan məktəbi. №4, Bakı: Ərgünəş, səh. 28-31.

c) *Toplularda məqaləyə istinad (konfrans, simpozium və digər):*
«Azərbaycan iqtisadiyyatında keçid dövrünün başa çatması: təhlil və nəticələr. Milli inkişaf modelinin formalaşması problemləri». (2010). Respublika elmi-praktiki konfransının materialları. Bakı: «Şərq-Qərb», səh. 314-316.

ç) *Dissertasiyalar və avtoreferatlar:*
Məmmədov H.B. (2013) Azərbaycan Respublikası müasir beynəlxalq siyasi proseslərin aktoru kimi. Elmlər doktoru dissertasiyasının avtoreferatı, Bakı: «Elm», 44 s.

d) *Müəlliflik şəhadətnamələri və patentlər:*
Алиев С.Г., Джалалов К.Х. А.С. 163514, СССР // Б.И. 1988, № 4, с.50
Langsam M., Savoca A. C.L. Pat. 4759776, USA, 1988.

e) *İnternet səhifələri (internet səhifələrinə istinadlar tam göstərilməlidir):*
http://www.journal.edu.az.

Məqalədə son 5-10 ilin elmi məqalələrinə, monoqrafiyalarına və digər etibarlı mənbələrinə üstünlük verilməlidir.

6) Məqalə redaksiyaya 2 formada: ya elektron poçtla (editor@journal.edu.az), ya da məqalə müəllifinin özü tərəfindən təqdim edilməlidir. Orijinal nüsxədə müəllif(lər)in imzası vacibdir.

Məqalələrin qəbul edilməsi və dərci

Təqdim edilən məqalələr redaksiyada nəzərdən keçirildikdən sonra oxunuş üçün (müəllifin adı gizli saxlanılmaqla) mütəxəssislərə göndərilir. Məqalə jurnalın profilinə uyğun olduğu təqdirdə və tələblərə cavab verərsə, çapa təqdim edilir. Müəllif istəsə, ona məqaləsinin qəbul edilməsi barədə sənəd verilə bilər. Məqalələr növbəlilik prinsipi ilə dərc edilir.

Müəlliflik hüquqları

Jurnalda dərc edilən məqalələrdə müəlliflik hüququ qorunur və bu məqalələrin bütün nəşr hüquqları «Azərbaycan məktəbi» jurnalına aiddir. Jurnalda çap edilmiş məqalələrin eyni ilə digər nəşrlərdə (məqalənin tezis şəklində dərc olunmuş variantı istisnadır) dərcinə yalnız redaksiyanın yazılı icazəsi, sitatların verilməsinə isə mənbə göstərilmək şərti ilə yol verilir.
Əvvəllər çap olunmuş və ya çap olunmaq üçün başqa bir dövri nəşrə göndərilmiş əlyazmaların jurnala təqdim edilməsi müəlliflik etikasına ziddir.

Yuxarıda göstərilən tələblərə cavab verməyən məqalələr qəbul edilmir.
Dərc olunmuş məqaləyə görə müəllifə qonorar və jurnalın bir nüsxəsinin verilməsi nəzərdə tutulur.

For authors

Requirements to the articles submitted for publication in Azerbaijan Journal of Eucational Studies

Content of articles

The articles should be devoted actual topics, meet the academic requirements of journal' s style and content and consist of "Introduction", "Main part", and "Conclusion". The introduction should contain a thesis that will assert the main argument. In the main part, the studied issues and the raised questions should be explained and analyzed in detail in the sections. In the conclusion, the author should reinforce the importance of the main idea, emphasize his scientific contention and appreciate his topic in personally relevant ways, and it is notable to shine the scientific novelty and the benefits of the work and to offer suggestions and recommendations.

Rules of preparing of articles and scope

1) The articles submitted for the editorial must meet the following requirements, including the conditions set out for the periodical scientific publications presented by the Higher Attestation Commission under the President of the Republic of Azerbaijan:

— Title of the article, author's name, surname, position, academic degree, name and address of the organization where he works, e-mail address and telephone number should be written on the title page of the article.

— Key words (in Azerbaijani and English) should consist of 3-5 words and phrases.

— Abstract (in Azerbaijani and English) should be approximately 150-200 words, with the same content.

2) The text should be typed in Microsoft Word, A4 (210x297mm), Times New Roman — 12, size 10-16 sheets.

3) The title should be capitalized in capital letters, and subheadings should be written in bold, italic, with the first letter in uppercase only. Before and after the headline and subheadings, tables and figures (also equations and formulas), a single line spacing should be added. Pages should be numbered in the lower right corner.

4) The table and pictures must be named, and the name should be placed in the left-hand corner above the table, and pictures name should be placed in the left-hand corner under picture.

5) There should be references to scientific sources related to the topic of the article, as well as the sources noted at the end in "used works" should be mentioned in the text as [Mammadov A. Baku, 2010] and finally numbered in alphabetical order. If there is an online reference in the text, you should put an internet link below and number it from one. The information on each reference in the Literature List must be in full, accurate and the native language. The bibliographic description of the source should be based on its type (monograph, textbook, scientific article, etc.). The name of the article, report or thesis should be cited when referring to scientific articles, materials or theses of symposium, conference or other prestigious scientific events.

All sources referenced in the text should be cited in the "Used Works or References" list, along with the page numbers, as specified in the following examples:

a) *References to books:*
   Adilov M.I., Hasanov I.C. (2012). Globalization and national spiritual values. Baku, "Science" p. 476
b) *References to journals:*
   Kerimova F. (2013) The necessity of using modern teaching methods. Impact of content reform on the quality of training. Azerbaijani school. No 4, Baku: Ergunash, p. 28-31.
c) *Reference to the articles in scientific events:*
   «End of a transitional period in Azerbaijan economy: analysis and conclusions. Problems of National Development Model Formation" (2010). Materials of the scientific-practical conference of the Republic. Baku: "East-West", p. 314-316.
ç) *Dissertation thesis and abstracts:*
   Mammadov H.B. (2013) The Republic of Azerbaijan as an actor in contemporary international political processes. Doctoral dissertation abstract, Baku: "Science", 44 h.
d) *Copyright and Patents:*
   Aliev S.G., Jalalov K.Kh. A.S. 163514, USSR // B.I. 1988, No. 4, p.50
   Langsam M., Savoca A. C.L. Pat. 4759776, USA, 1988.
e) *Internet pages (references to web pages should be indicated in full):*
   http://www.journal.edu.az.

The article should give preference to scientific materials, monographs and other reliable sources for the last 5-10 years.

6) The article should be submitted to the editorial office in two forms: by e-mail (editor@journal.edu.az), or by the author himself. The original signature of the author is important.

Acceptance and publication of articles

After review, the presented article will be sent to experts (the author's name confidentiality is maintained) to be read out. If the article corresponds to the journal profile and meets the requirements, the printing is provided. If the author wishes, a document on his / her article acceptance may be issued. Articles are published on the principle of rotation.

Copyright

The articles published in the journal are copyrighted and all publishing rights of these articles belong to the "Azerbaijan Journal of Educational Studies". The articles published in the journal are allowed to be published in other publications(except the variant of the article published in the form of a thesis) only with the written permission of the editorial board, and the source of quotation must be provided.

It contravenes the authorship ethics to submit manuscripts previously sent or published in another periodical.

Articles that do not meet the above requirements are not accepted.

According to the published article, the author will get a reward and a copy of the journal.

Dear Authors don't send please your conflicts of interests and published articles in anywhere.

К сведению авторов
требования к рукописям

Содержание статей

Статьи должны быть посвящены актуальным темам, соответствовать академическим требованиям к содержанию и стилю журнала, должны состоять из «Введения» (Introduction), «Основной части» (Main part), и «Заключения» (Conclusion). В «Введении» должно быть обоснована актуальность темы, «в «Основной части» исследуемые задачи и поднятые проблемы должны быть объяснено подробно по разделом, а в «Заключении», также включает научные выводы автора в соответствии с характером области науки и статьи, научная новизна работы, важность применения, экономические выгоды и тд. должно быть четко указано, и должны быть выдвинуты предложение и рекомендации.

Структура статей, правила составления и объем

1) Статьи, представленные в редакцию, должны соответствовать следующим требованиям, в том числе условиям, установленным Высшей Аттестационной Комиссией при Президенте Азербайджанской Республики, для периодических научных публикаций:

— На титульном листе статьи должны быть указаны название статьи, имя и фамилия, должность, ученая степень, название и адрес организации, адрес электронной почты и номер телефона автора.

— Ключевые слова (на азербайджанском и английском языке) должны состоять из 3 - 5 слов и фраз.

— Аннотация (на азербайджанском и английском языке) должна составлять примерно 200-250 слов с одинаковым содержанием.

2) Текст статьи должен быть написан в программе Microsoft Word, A4 (210x297 мм), Times New Roman — 12, объем должен быть 10-16 страниц.

3) Названия статьи должен писаться с жирном шрифтом и с курсивом с большой буквой,а подзаголовки только первые буквы прописными. До и после заголовка и подзаголовков , таблиц и рисунков (также уравнений и формул) должен быть выпущен один междустрочный интервал. Страницы должны располагаться последовательно в правом нижнем углу.

4) Таблицы и рисунки должны иметь имя и это имя для таблиц должен перемещаться над таблицей в левом углу ,для рисунков под рисунки в левом углу и последовательно пронумероваться.

5) Необходимые ссылки на научные источники, относящиеся к теме статьи, должны быть приведены в тексте как ссылки на «использованную литературу» в тексте [Мамедов А. Баку, 2010] и в конце должны быть упорядочены в алфавитном порядке. Если в тексте научной литературы есть онлайн-ссылка, разместите интернет-линк ниже. Информация по каждой ссылке в списке литературы должна быть полной, точной и на языке оригинала. Библиографическое описание справочного источника следует представить в зависимости от его типа (монография, учебник, научная статья и т). При ссылке научных статей, симпозиумов, конференций ,тезисов и других престижных научных мероприятий следует указывать название статьи, отчета или тезиса.

Все источники, на которые есть ссылки в тексте, должны быть включены в список «Использованная литература» вместе с номерами страниц в следующих примерах:

а) Ссылки на книги:

Адилов М.И, Гасанов И.С. (2012). Глобализация и национальные духовные ценности. Баку, Наука. 476 стр.

б) Ссылка на журналы:

Керимова Ф. (2013) Необходимость использования современных методов обучения. Влияние реформирования контента на качество обучения. Азербайджанская школа. № 4, Баку: Эргунаш, с. 28-31.

в) Ссылки на статьи в сборнике (конференция, симпозиум и т. д.):

«Конец переходного периода в экономике Азербайджана: анализ и итоги. Проблемы формирования модели национального развития». (2010). Материалы республиканской научно-практической конференции. Баку: Восток-Запад, с. 314-316.

г) Диссертации и авторефераты:

Мамедов Х.Б. (2013) Азербайджанская Республика — современная международная политика

как актер в процессе. Автобиография докторской диссертации, Баку: «Наука», стр. 44.

д) Авторские свидетельства и патенты:

Алиев С.Г., Джалалов К.Х. А.С. 163514, СССР // БИИ 1988, № 4, с.50

Langsam M., Savoca A. C.L. Патент 4759776, США, 1988.

е) Интернет-страницы (ссылки на веб-страницы должны быть полностью показоны): http://www.journal.edu.az.

В статье предпочтение отдается научным статьям, монографиям и другим надежным источникам написанном последние 5-10 лет.

6) Статья должна быть представлена в редакцию в 2-х формах: по электронной почте (editor@journal.edu.az), или через онлайн SUBMISSION MANUSCRIPT, либо самим автором статьи. В оригинальной копии важна подпись автора(ов).

Прием и публикация статей

Представленные статьи после ознокомлений в редакции отправляют (после того, как имя автора останется конфиденциальным) экспертам для прочтение. Если статья соответствует профилю журнала и требованиям, тогда предоставляется в печать. По желанию автора может быть выдан документ о его принятии статьи. Статьи публикуются по принципу очереди.

Авторские права

Авторские права на статьи публикуемые в журнале, защищены, и все права на публикации этих статей принадлежит журналу «Азербайджанская школа».

Статьи опубликованные в журнале, допускаются только с письменного разрешения редакции для других опубликованных публикаций (кроме статьи, опубликованной как тезис).А для использование цитатов можно только с одним условиям-показать источника. Рукописи, отправленные для печати в другое периодическое издание или в раннем времени напечатанные в другом журнале подача в редакцию противоречит этику авторов. Статьи не соответствующие вышеуказанным требованиям, не принимаются. Для опубликования статьей предназначен представить автору гонорар и одну копию журнала.

«Azərbaycan məktəbi» jurnalına abunə olmaq istəyən oxucular yerli poçt şöbələrinə və mətbuat yayımı firmalarına müraciət edə bilərlər.

İndeks: 1002

Jurnal ildə dörd dəfə nəşr olunur.
İllik abunə haqqı 26 manatdır.

Rekvizitlər:

B1. Benifisiar (alan) bank
Adı: DÖVLƏT XƏZİNƏDARLIQ AGENTLİYİ
Kodu: 210005
VÖEN: 1401555071
Müxbir hesabı:AZ41NABZ01360100000000003944
S.W.İ.F.T Bik CTREZ22
2. Alan müştəri
Adı: Azərbaycan məktəbi jurnalı redaksiyası
Hesab № AZ68CTRE00000000000002167720
VÖEN: 1700437651
D2 Büdcə təsnifatının kodu: 142310
D4 Büdcə səviyyəsinin kodu: 3

Format: 60x84 1/8
Həcmi: 26 ç.v.
Tiraj: 6000. Sifariş №

«ROYAL MƏTBUAT YAYIM» MMC